

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

RAQUEL FIRMINO MAGALHÃES BARBOSA

**HIBRIDISMO BRINCANTE: UM ESTUDO SOBRE AS BRINCADEIRAS
LÚDICO-AGRESSIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

VITÓRIA
2018

RAQUEL FIRMINO MAGALHÃES BARBOSA

**O HIBRIDISMO BRINCANTE: UM ESTUDO SOBRE AS BRINCADEIRAS
LÚDICO-AGRESSIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

**PLAYFUL HYBRIDITY: A STUDY OF THE LUDIC-AGGRESSIVE PLAY AT
EARLY CHILDHOOD EDUCATION**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo, para obtenção do título de Doutor em Educação Física, na área de concentração Educação Física, Cotidiano, Currículo e Formação Docente.

Orientador: Prof. Dr. André da Silva Mello.

VITÓRIA
2018

RAQUEL FIRMINO MAGALHÃES BARBOSA

**O HIBRIDISMO BRINCANTE: UM ESTUDO SOBRE AS BRINCADEIRAS
LÚDICO-AGRESSIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a qualificação na obtenção do título de Doutor em Educação na área de concentração Educação Física, Cotidiano, Currículo e Formação Docente.

Aprovada em 23 de fevereiro de 2018.

COMISSÃO EXAMINADORA

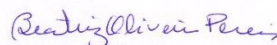
Prof. Dr. André da Silva Mello (Orientador)
Universidade Federal do Espírito Santo – UFES

Prof. Dr. Amarílio Ferreira Neto
Universidade Federal do Espírito Santo – UFES

Prof. Dr. Felipe Quintão de Almeida
Universidade Federal do Espírito Santo – UFES



Prof. Dr. Cleomar Ferreira Gomes
Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT



Prof. Catedrática Maria Beatriz Ferreira Oliveira Pereira
Universidade do Minho – UM, Portugal

AGRADECIMENTOS

Agradeço, com emoção, a todos aqueles e aquelas que contribuíram de alguma forma com esta pesquisa, para que este sonho se tornasse possível. Cada momento trilhado me oportunizou conhecer pessoas, amadurecer cientificamente e me desafiar cada vez mais!

Aos membros do Grupo PROTEORIA/UFES, que me receberam em um ambiente de muita amizade desde o primeiro momento em que comecei a fazer parte da Família UFES. Foram trocas de experiências, sempre animadas, que me motivavam todas as vezes que chegava à Vitória.

Aos membros do Grupo NAIF/UFES, que me proporcionaram momentos muito significativos na minha formação. As parcerias em pesquisas amadureceram ainda mais o meu olhar e a compreensão sobre as experiências brincantes de crianças com a Educação Física. Agradeço, sobretudo, minha amiga Bethânia e sua família, que me acolheram incontáveis vezes em sua residência. Muito obrigada pelo carinho e pelos momentos de estudo em que aprendemos muito juntas!

Ao meu orientador, Professor André da Silva Mello, que acreditou no meu trabalho desde o primeiro momento e, sempre, com muita dedicação, me orientou incansavelmente. Sem a sua escolha e todos os conhecimentos transmitidos, eu não teria chegado aqui!

Aos membros da banca, Professor Amarílio Ferreira Neto, que acompanhou a minha evolução desde o processo seletivo até a defesa. Muito obrigada, por me conceder momentos tão ricos de experiência! A Professora Beatriz Pereira, que me recebeu em Portugal de braços abertos, sempre disponível e atenciosa para atender às minhas dúvidas. Foi um período intenso e repleto de aprendizado! Ao Professor Cleomar Ferreira Gomes, que pôde me orientar no mestrado e que muito me ensinou. Embora distantes geograficamente, estávamos sempre em contato cientificamente. Ao Professor Felipe Quintão, agradeço pelas valiosas sugestões e por toda a atenção dedicada ao meu trabalho. E, ao Professor João Batista Freire, que contribuiu me fazendo sair da zona de conforto e a refletir sobre pontos importantes da tese.

A todos os integrantes do CMEI pesquisado, sobretudo as crianças, que representaram a essência desta pesquisa. Muito obrigada por terem aberto as portas da fantasia e permitido que eu aprendesse com vocês.

Por fim, agradeço a minha família, por toda compreensão nos momentos em que estive ausente e por todo apoio para a realização do meu grande sonho. A minha mãe, Rosa, minha maior fonte de inspiração, que me ensinou a ser uma lutadora e a correr atrás dos meus sonhos. Ao Wagner, que esteve presente em todos os momentos. Ao meu pai, Roberto, por ter me impulsionado com suas orações. Ao meu irmão, Rafael, que me inspirou com a sua perseverança nos estudos. Ao meu esposo, Fabio, meu maior incentivador, que, com muita paciência, sempre me motivou a evoluir e a acreditar em minhas empreitadas. A minha vovó, Francisca (*in memoriam*), que, certamente, deve estar muito feliz com a minha conquista. Por vocês, eu pude ter forças para seguir até o final e me tornar a mais nova Doutora do pedaço!

RESUMO

Esta pesquisa tem como objeto de estudo o hibridismo brincante, compreendido por entrecruzamentos de ações e de aspectos simbólicos que surgem de comportamentos distintos durante a brincadeira, no caso desse estudo, das rubricas da ludicidade, da agressividade e do *nonsense* (*homo ludens*, *homo violens* e *homo demens*), materializadas nas brincadeiras lúdico-agressivas na Educação Infantil. A tese se pauta na possibilidade de o hibridismo brincante favorecer a socialização, a manifestação de protagonismo, a leitura positiva para os processos simbólicos das crianças e a possibilidade de mediação pedagógica do professor de Educação Física. O estudo foi norteado pelas seguintes problemáticas: qual o papel do hibridismo brincante na cultura de pares das crianças? Quais são os sentidos que as crianças atribuem as brincadeiras lúdico-agressivas? Como o hibridismo brincante pode contribuir nas intervenções pedagógicas da Educação Física com a Educação Infantil? Tem como objetivo geral compreender o hibridismo brincante por meio das brincadeiras lúdico-agressivas de crianças da Educação Infantil e, a partir de sua compreensão, sinalizar possibilidades de intervenções e de reorientações pedagógicas com a Educação Física nesse contexto. E, como objetivos específicos: investigar a articulação entre a ludicidade, a agressividade e *nonsense* nas situações brincantes; analisar os sentidos e os momentos que conduzem as crianças a manifestar o interesse pelas brincadeiras lúdico-agressivas; sinalizar possibilidades práticas de conexão entre o trabalho pedagógico do professor e os elementos híbridos presentes no cotidiano brincante das crianças. Para tanto, o tipo de pesquisa adotado foi a etnografia, com o emprego da técnica de entrada reativa e de observação participante. Os sujeitos desta pesquisa foram 60 crianças com faixa etária entre quatro e cinco anos de idade, 02 professoras de Educação Física que atuam nas turmas pesquisadas, 01 secretária, 01 pedagoga e 01 gestor (diretor) de um Centro Municipal de Educação Infantil de Vitória/ES. Os dados foram produzidos por meio de fotografias, filmagens, áudios, narrativas e enunciações captadas em episódios de interação *com* e *entre* as crianças nos *espaçostempos* da Educação Física e em momentos de recreio, registrados em diários de campo e entrevistas semiestruturadas com os professores. Para a análise, foi realizada a construção de categorias de codificação e a análise qualitativa de episódios de interação. Como resultado, identificou-se a contribuição do hibridismo brincante para a visibilidade da produção criativa, social e protagonista dos sujeitos em suas interações na Educação Infantil, possibilitando um novo olhar para esse tipo de brincadeira, que se constitui como um saber *sui generis* da cultura de pares infantil e que proporciona um aprendizado para “não violência”.

Palavras-chave: Educação Infantil. Educação Física. Brincadeiras lúdico-agressivas. Hibridismo brincante.

ABSTRACT

This research has as object of study the playful hybridity, comprehended by crossovers actions and symbolic aspects that arise from distinct behaviors during the game, in the case of this study, the signatures of playfulness, aggressiveness and nonsense (*homo ludens*, *homo violens* and *homo demens*), materialized in the ludic-aggressive play in Early Childhood Education. The thesis is guided in the possibility of playful hybridity favor the socialization, the manifestation of protagonism, positive reading for the symbolic processes of children and the mediation of the Physical Education teacher. The following issues will guide the study: what's the paper of playful hybridity into the culture pairs of children? What are the meanings that children attribute to ludic-aggressive play? How can the playful hybridity contribute in the pedagogical interventions of Physical Education in Childhood Education? Having the main objective understand playful hybridity in ludic-aggressive activities of children at Early Childhood Education and from his understanding, signal possibilities interventions and pedagogical reorientation with Physical Education in this context. And as specific objectives: investigate the deployment of the relationship between ludic, aggressiveness and nonsense in playful situations; analyze the meanings, the factors and the moments that lead children to express interest in ludic-aggressive play; signal connection practical possibilities of the pedagogical work of the teacher and the playful hybridity elements in daily lives of children. Therefore, the type of research was adopted ethnography, with the use of reactive input method and participant observation. The subjects of this research were 60 children between four and five years old, 02 teachers of Physical Education who work in groups surveyed, 01 secretary, 01 pedagogue and 01 manager (director) of a Centro Municipal de Educação Infantil de Vitória/ES. The data sources used were the registration on field diaries, photographs, records, audios, semi-structured interviews with teachers, stories and enunciation captured in episodes of interaction produced by children in Physical Education classes and recreational moments. For analysis, the construction of coding categories and qualitative analysis of episodes of interaction was performed. As a result, it is expected to contribute, through the playful hybridity, to the visibility of creative, social production and protagonist of the playful subjects in pedagogical practices of Physical Education in Childhood Education, allowing a new look at this type of play that constitutes as a *sui generis* knowledge the child pairs culture and provides a learning experience for "non-violence".

Keywords: Childhood Education. Physical Education. Rough and tumble play. Ludic-aggressive play. Playful Hybridity.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 01: CMEI Maria Nazareth Menegueli.....	41
Imagem 02: Localização do CMEI Maria Nazareth Menegueli.....	41
Imagem 03: Casinha e Brinquedo no pátio semicoberto.....	43
Imagem 04: Mini-quadra no pátio semicoberto.....	43
Imagem 05: Pátio central.....	44
Imagem 06: Pátio descoberto.....	44
Imagem 07: Mapa do Índice de Violência Criminalizada de Vitória do ano 2000.....	50
Imagem 08: Pichações no muro da comunidade.....	51
Imagem 09: Cartaz colado no muro da escola.....	52
Imagem 10: O brincar como um direito e um dever.....	79
Imagem 11: A criança querendo ser ouvida.....	115
Imagem 12: O tempo disponibilizado para a Educação Física.....	130
Imagem 13: Compilação de conceitos de Freire (2005a, b) e de Sutton-Smith (2001) sobre o hibridismo brincante.....	159
Imagem 14: Ver o mundo com olhos de criança.....	161
Imagem 15: A criança sendo criança.....	171
Imagem 16: Na escola o corpo não serve.....	185
Imagem 17: Momento de “lutinha” dentro da casinha.....	237
Imagem 18: As ações corporais de luta na brincadeira.....	240
Imagem 19: Pique-múmia.....	276
Imagem 20: Brincadeira de luta.....	277
Imagem 21: Carro de polícia.....	278
Imagem 22: Meninos brincando de super-heróis.....	278
Imagem 23: Cachorros-lobos.....	279
Imagem 24: A jiboia e o elefante.....	280

LISTA DE SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEFD – Centro de Educação Física e Desportos

CMEI – Centro Municipal de Educação Infantil

DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil ES – Espírito Santo

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

NAIF – Núcleo de Aprendizagens com as Infâncias e seus Fazeres

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

PROTEORIA – Instituto de Pesquisa em Educação e Educação Física

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

UFES – Universidade Federal do Espírito Santo

SUMÁRIO

CAPÍTULO I: PODE SER CALMARIA, PODE SER TEMPORAL, FANTASIA OU VIDA REAL? – INTRODUÇÃO

1.1 APROXIMAÇÃO AO OBJETO DE ESTUDO.....	10
1.2 CONTEXTUALIZAÇÃO E PROBLEMATIZAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO	14
1.3 CAMINHOS DA PESQUISA.....	22

CAPÍTULO II: DESCOBRINDO MODOS DE PENSAR E DE AGIR COM AS CRIANÇAS – TRAJETÓRIA TEÓRICO-METODOLÓGICA DA PESQUISA.....

2.1 PARTE 1: DELINEAMENTO TEÓRICO-METODOLÓGICO.....	33
2.1.1 PESQUISA ETNOGRÁFICA COM CRIANÇAS.....	34
2.1.2 CARACTERIZAÇÃO DO CMEI.....	40
2.1.3 CONDIÇÕES SOCIOECONÔMICAS DA COMUNIDADE.....	47
2.1.4 SUJEITOS DA PESQUISA.....	52
2.1.5 PROCEDIMENTOS DA PESQUISA.....	54
2.1.6 MÉTODOS PARA A ANÁLISE DOS DADOS.....	57
2.2 TRAJETÓRIA DA PESQUISA DE CAMPO: A INTERAÇÃO NA E COM A ESCOLA.....	61
2.2.1 FASE DIAGNÓSTICA: CONTATO COM A ESCOLA E SEUS ATORES SOCIAIS.....	61
2.2.2 FASE EXPLORATÓRIA: OBSERVAÇÃO E APROXIMAÇÃO COM E ENTRE AS CRIANÇAS.....	64
2.2.3 FASE INTERACIONAL: DIÁLOGOS SOBRE AS EXPERIÊNCIAS BRINCANTES.....	67

CAPÍTULO III: O ESSENCIAL É INVISÍVEL AOS OLHOS – DESCORTINANDO A INFÂNCIA, O COTIDIANO E AS BRINCADEIRAS DE LUTA.....

3.1 CONTRIBUIÇÕES DAS CRIANÇAS PARA A SUA PRÓPRIA INFÂNCIA.....	71
3.2 A ARTE DE INVENTAR O COTIDIANO.....	76
3.3 A CRIANÇA COMO SUJEITO DE DIREITOS.....	78
3.4 INFLUÊNCIAS DA CORRENTE CRÍTICO-INTERPRETATIVA.....	81
3.5 REVISÃO SISTEMÁTICA SOBRE BRINCADEIRAS DE LUTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EVIDÊNCIAS, POTENCIALIDADES E LACUNAS.....	83

CAPÍTULO IV: BRINCAR É ESTAR LIVRE PARA DESCOBRIR NOVOS SIGNIFICADOS – O JOGO E A BRINCADEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....

4.1 AS CONCEPÇÕES DE CRIANÇA E DE BRINCADEIRA NOS DOCUMENTOS ORIENTADORES NACIONAIS E LOCAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL.....	108
4.2 A EDUCAÇÃO FÍSICA E A PROMOÇÃO DO PROTAGONISMO INFANTIL.....	126

<i>CAPÍTULO V: LIMITES INVISÍVEIS – AS PERSPECTIVAS TEÓRICAS DO JOGO.....</i>	<i>143</i>
5.1 O DESAFIO DE COMPREENDER O JOGO	144
5.2 A AMBIGUIDADE DO JOGO.....	152
5.3 O JOGO E O NÃO JOGO.....	158
5.4 O JOGO E A EXPERIÊNCIA.....	160
5.5 O JOGO E O AMBIENTE ESCOLAR	165
5.6 JOGO COMO OBJETO.....	170
<i>CAPÍTULO VI: OBSERVAR, APENAS OBSERVAR, POIS A CRIANÇA MESMA TE ENSINARÁ – A COMPREENSÃO DO HIBRIDISMO BRINCANTE</i>	<i>174</i>
6.1 A NOÇÃO DE HIBRIDISMO BRINCANTE	174
6.2 HOMO LUDENS.....	184
6.3 HOMO VIOLENS	191
6.4 HOMO DEMENS.....	198
6.5 BRINCADEIRAS LÚDICO-AGRESSIVAS NO CONTEXTO ESCOLAR.....	202
<i>CAPÍTULO VII: É SÓ IMAGINAR E PRONTO! – PRODUÇÃO DE DADOS COM E ENTRE AS CRIANÇAS.....</i>	<i>209</i>
7.1 A COMPLEXIDADE DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES SOBRE AS BRINCADEIRAS LÚDICO-AGRESSIVAS	210
7.2 BRINCADEIRAS LÚDICO-AGRESSIVAS: TENSÕES E POSSIBILIDADES NO COTIDIANO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	229
7.3 BRINCADEIRAS LÚDICO-AGRESSIVAS NO JOGO DAS RELAÇÕES SOCIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: LÓGICAS INFANTIS E ADULTAS EM DISPUTA.....	245
7.4 POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS COM O HIBRIDISMO BRINCANTE: REFLEXÕES E PROPOSTAS ACERCA DAS BRINCADEIRAS LÚDICO-AGRESSIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	269
<i>CONSIDERAÇÕES FINAIS – A HISTÓRIA SEM FIM DAS BRINCADEIRAS INFANTIS.....</i>	<i>299</i>
<i>REFERÊNCIAS</i>	<i>308</i>
<i>ANEXOS.....</i>	<i>320</i>
I - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DAS CRIANÇAS	320
II - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA	322
III- AUTORIZAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA.....	324
IV- DECLARAÇÃO DE USO DE IMAGENS	325

CAPÍTULO I: *PODE SER CALMARIA, PODE SER TEMPORAL, FANTASIA OU VIDA REAL?* – INTRODUÇÃO

*Quem conhece os segredos da imaginação
Não se perde, nem perde a razão...*
(Trecho da música Fantasia real, de Byafra, 1993)

Nesse capítulo aborda-se a problematização do objeto de estudo – o hibridismo brincante –, compreendido pela articulação entre as rubricas da ludicidade, da agressividade e do *nonsense* nas brincadeiras lúdico-agressivas, no contexto da Educação Infantil.

Inicialmente, apresenta-se a aproximação ao objeto, trazendo um memorial descritivo sobre os principais aspectos pessoais e acadêmico-científicos que contribuíram para a trajetória da pesquisa.

Posteriormente, focaliza-se a contextualização do hibridismo brincante, explicitando a relação entre brincadeira, subjetividade das crianças e a possibilidade de sensibilizar o olhar dos adultos para outras formas de socialização e momentos brincantes.

Em seguida, delinea-se um resumo dos capítulos que compõem a pesquisa, conduzindo a discussão para a etnografia, a concepção de criança, a Educação Infantil, o jogo e a brincadeira, o hibridismo brincante até chegar na produção brincante das crianças, materializada nas brincadeiras lúdico-agressivas.

1.1 APROXIMAÇÃO AO OBJETO DE ESTUDO

Início a aproximação ao objeto de estudo desta tese a partir da seguinte indagação: “quem nunca brincou de lutinha?”. Essa questão, bem como o trecho de música que se encontra na epígrafe do início deste tópico, me levou a refletir sobre a manifestação das brincadeiras lúdico-agressivas nas relações entre as crianças e, juntamente a isso, a minha aproximação com esta temática.

No universo infantil, interagir e sustentar os aspectos simbólicos e fantasmagóricos¹ que se materializam na brincadeira, bem como “não perder a razão”, aludindo à música, não é algo de outro mundo, mas do próprio mundo da criança. Isso pode manifestar a representação de uma realidade com comportamentos ambíguos e duplicidade de sentidos. Aspectos como esses podem gerar dúvidas, incertezas e, muitas vezes, perplexidade ao lidar com o que não podemos explicar através de um simples olhar.

Isso me inspira, me encanta e se torna uma motivação que influencia e direciona a minha pesquisa, por fertilizar as minhas ideias sobre a linguagem e a cultura infantil, a fim de buscar, por meio deste estudo, a carga simbólica que está contida na engenharia brincante das crianças, como uma “enunciação”, mostrando a “fala em ato” (CERTEAU, 1994).

Nesse sentido, quem nunca brincou de lutinha inspirada em histórias infantis, desenhos animados, filmes e videogame? Tenho uma grande identificação com esta manifestação da cultura corporal desde pequena. Como toda criança, sempre gostei de ver desenhos animados e filmes, contudo, apresentava uma inclinação por desenhos de “meninos”, que continha super-heróis, monstros, armas, lutas e histórias envolventes como *Thundercats*, *He-Man*, *She-ra*, *Tartarugas-Ninja*, *Caverna do Dragão* e *Power Rangers*. E logo percebi que as artes marciais faziam parte da minha história. Sou faixa preta em *Kickboxing* e tenho experiências em outras modalidades de artes marciais (Judô, Karatê e Capoeira). Vejo que os conhecimentos adquiridos em brincadeiras e na prática desses esportes, eu levei para a minha vida, literalmente. Então, estudar a criança e as suas brincadeiras ditas “agressivas” foi questão de tempo.

Desde a minha entrada na graduação (UFRJ, 2004-2007), cada experiência com a Educação Infantil me proporcionou uma aproximação e uma curiosidade para investigar a criança em seu cotidiano. Todos os processos pelos quais passei, me fizeram crescer profissionalmente e amadurecer a minha identificação com o tema “jogo e brincadeira”, que se fizeram presentes nestes momentos e que passaram a acompanhar a minha trajetória profissional até os dias de hoje.

¹ O termo “fantasmagórico”, segundo Sutton-Smith (2001, p. 171), está relacionado ao jogo [...] que é aludido pelo material do folclore das crianças bem como pelas histórias infantis e devaneios” e, também, a “[...] uma série de mudança rápidas de coisas vistas ou imaginadas, como as figuras ou eventos dos sonhos” (SUTTON-SMITH, 2001, p. 128).

Avançar e aprofundar os estudos que iniciei durante o Mestrado (UFMT, 2010-2011) foi o ponto de partida para retomar a discussão sobre o hibridismo brincante para a construção desta tese. Na dissertação, busquei conhecer o imaginário infantil sob as influências da mídia televisiva na cultura lúdica contemporânea. Naquele momento, os dados pesquisados revelaram que o componente da ludicidade, da luta e da agressividade se faziam presentes na maioria das brincadeiras observadas e registradas pelas crianças, destacando a espontaneidade no surgimento da intensa associação desses tipos de brincadeiras com os desenhos animados. Isso me fez retomar as minhas inquietações a respeito do fenômeno da agressividade em aulas de Educação Física.

Somado a isso, a elaboração de artigos científicos sobre essa temática (2010-atual), bem como as experiências que tive como docente no Ensino Superior, ao ministrar disciplinas relacionadas à Educação Infantil, me fez refletir e consolidar ainda mais o meu objeto de estudo. Tive a oportunidade de lecionar as disciplinas “Jogo e Brincadeira” (UFMT/MT, 2010-2011), durante a Docência Supervisionada do Mestrado; já como docente, ministrei a disciplina “Lutas na Escola” (UNIC/MT, 2012-2013) e “Estágio Supervisionado na Educação Infantil” (UFF/NITERÓI, 2014); e, mais recentemente, na Docência Supervisionada do Doutorado, a disciplina “Conhecimento e Metodologia do Jogo” (UFES/ES, 2015), além de oficinas pedagógicas direcionadas para acadêmicos e professores com o tema “lutas” em eventos científicos (UERJ/RJ, 2015; CPEI/RJ, 2017). Nessas experiências, foi discutido os pressupostos teóricos e, posteriormente, fazíamos uma aproximação com crianças da Educação Infantil para estabelecermos uma relação entre a teoria e a prática. Era um modo de refletir na, para e sobre a ação (SHON, 1992) em relação ao modo como poderíamos desenvolver o conteúdo de jogos e brincadeiras neste segmento de ensino.

Com o avançar dos estudos no doutorado, o desejo de estar mais próxima das duas grandes áreas que compõem o meu estudo aumentava – a Sociologia da Infância e os Estudos Com o Cotidiano – o que me inspirou a fazer intercâmbios com outras universidades, especificamente com professores que dialogassem sobre as questões centrais da minha tese.

Um desses momentos foi a oportunidade de cursar a disciplina “Questões Teórico-Epistemológicas em Pesquisa nos/dos/com os Cotidianos”, no Programa de Doutorado em Educação, na linha de pesquisa Formação de Professores, História, Memória e Práticas Educativas com a Professora Doutora Nilda Alves (UERJ/RJ,

2016). Ter tido contato direto com uma das autoras que faz parte dos meus referenciais bibliográficos me proporcionou ampliar a minha visão sobre a multiplicidade de práticas que se tecem nas redes de relações entre os praticantes, neste caso, as crianças no cotidiano fértil e complexo da Educação Infantil.

Seguindo o caminho de buscar o desenvolvimento e o aprimoramento dos meus estudos, fui contemplada com o Edital 19 do PDSE de 2016 (Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior), financiado pela CAPES para desenvolver um Estágio Científico Avançado na Universidade do Minho (UM/PORTUGAL, 2017), no âmbito do Doutorado em Estudos da Criança, na especialidade de Educação Física, Lazer e Recreação, sob a orientação da Professora Catedrática Maria Beatriz Ferreira Leite de Oliveira Pereira. Nessa oportunidade, pude desenvolver as seguintes atividades: participação no grupo de pesquisa e de estudos, construções de artigos, participação em eventos científicos, além de leituras do campo da Educação Física, sobretudo a respeito de jogos e brincadeiras, *bullying* e investigações sobre os recreios escolares. Ainda pude ter contato com o Professor Associado com Agregação Manuel Jacinto Sarmento, participando de grupos de estudo, congressos e visitas guiadas, aprofundando meus conhecimentos sobre a Sociologia da Infância.

Deste modo, os degraus que galguei com o passar dos anos na minha formação, na minha vida profissional e na minha vivência nacional/internacional, me possibilitaram observar e aguçar a minha curiosidade sobre o que está envolvido no processo brincante com outros olhares.

Assim, meu maior interesse é ampliar e consolidar cada vez mais os meus conhecimentos sobre a temática da infância. A minha inserção no Instituto de Pesquisa em Educação e Educação Física (PROTEORIA/UFES), no Núcleo de Aprendizagens com as Infâncias e seus Fazeres (NAIF/UFES) e no Doutorado em Educação Física (CEFD/PPGEF/UFES), por meio da área de concentração em “Estudos Pedagógicos e socioculturais da Educação Física” e da linha de pesquisa “Educação Física, Cotidiano, Currículo e Formação Docente”, em 2014, me proporcionou ampliar os meus conhecimentos acadêmicos-científicos sobre o campo da Educação Física com leituras, elaboração de artigos em conjunto com outros membros do grupo e trocas de experiências em nosso laboratório.

Deste modo, essas experiências possibilitaram a minha aproximação ao objeto de estudo. Com a oportunidade de continuar a minha formação e aprofundar os meus

conhecimentos e as minhas inquietações sobre as ações híbridas no território brincante das crianças, será possível aprofundar a minha visão de mundo sobre as experiências brincantes no cotidiano da Educação Infantil e a sua relação com a área da Educação Física.

1.2 CONTEXTUALIZAÇÃO E PROBLEMATIZAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO

*“[...] não se deve ver o jogo como uma coisa frívola,
mas uma coisa de profunda significação”.*
(FRÖEBEL, 1912)

A brincadeira é uma forma particular da criança se expressar e se relacionar com o mundo. Valorizar o brincar é, antes de tudo, reconhecer a importância da fantasia, das interações entre os pares e da inventividade infantil para a construção dos saberes brincantes e da cultura lúdica que elas estabelecem entre si, com os adultos e com sua realidade (SARMENTO, 2003; BROUGÈRE, 2008).

Partimos do princípio fundamental que é preciso considerar toda brincadeira como uma condição lúdica da criança. O conjunto das experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos, sociais e culturais é muito mais do que uma representação dos adultos sobre essa fase da vida. É preciso conhecer as representações da infância, considerar as crianças concretas e localizá-las como produtoras de suas próprias histórias.

Deste modo, a brincadeira se estabelece como um elemento essencial para a valorização das diversas maneiras particulares e de expressividade da criança, proporcionando observar as diferentes infâncias, crianças e culturas (SARMENTO, 2007). A maneira de compreender esses termos no plural nos mostram a renúncia de uma única cultura, privilegiando a pluralidade dos sistemas simbólicos, de sua constituição ser permeada por particularidades e diferentes aspectos socioculturais e econômicos, nas quais as suas produções culturais derivam do contexto social em que estão inseridas.

Isso implica reconhecer as suas singularidades, seus interesses e a sua expressão corporal como linguagens essenciais para a compreensão das culturas da infância enquanto um “[...] sistema de construção de conhecimento e de apreensão de um mundo específico das crianças e alternativo (ou, pelo menos, *diferente*) do dos adultos” (SARMENTO; PINTO, 1997, p. 6).

Assim, considerar a criança como um ator social que produz e modifica a cultura que faz parte, como protagonista e autora de seus processos de socialização, possibilita enxergá-la como sujeitos brincantes e produtores de cultura. Contudo, é necessário pensá-la e compreendê-la para além de paradigmas hegemônicos, que concebem a criança como um vir a ser. Nessa perspectiva, Nascimento (2011) acrescenta que:

A nova concepção sociológica considera as crianças como participantes de uma rede de relações que vai além da família e da escola ou creche. Como sujeitos sociais, elas são capazes de produzir mudanças nos sistemas nos quais estão inseridos, ou seja, as formas políticas, sociais e econômicas influenciam suas vidas ao mesmo tempo em que as crianças influenciam o cenário social, político e cultural. Nesse sentido, a infância é formada por sujeitos ativos e competentes, com características diferentes dos adultos. (NASCIMENTO, 2011, p. 41)

É na interação com seus pares e com os adultos que as crianças se socializam, negociam e experimentam as possibilidades do mundo social (CORASRO, 2011; SARMENTO, 2007). Em função disso, a Educação Física na Educação Infantil é uma área que tem muito a contribuir com a prática pedagógica direcionada aos sujeitos brincantes, especialmente, quando tem o jogo e a brincadeira como um eixo articulador do trabalho pedagógico nesse segmento de ensino (BRASIL, 2013; 2017).

A Educação Física atua nos *espaçotempos* escolares possibilitando articular a linguagem, o movimento e a brincadeira em uma perspectiva de construção de saberes e de compartilhamento de experiências, oportunizando à criança a vivência de papéis sociais, a formação de relações interpessoais e a oportunidade de desenvolver habilidades que auxiliam no processo de criatividade.

No entanto, é necessário compreender os papéis sociais e as experiências brincantes desenvolvidas pelas crianças em sua cultura de pares, para abarcar a centralidade da criança e da brincadeira no processo educativo.

Consideramos que a produção de sentidos, enquanto “[...] capacidade de interagir em sociedade e atribuir sentido às suas ações, isto é, a monitorização reflexiva da ação” (SARMENTO; PINTO, 1997, p. 6) reflete diretamente na pluralidade dos valores e representações infantis, que se assentam nos seus mundos de vida e caracterizam as culturas da infância. Sendo assim, as experiências vivenciadas pelas crianças resultam em diferentes ações e interações que elas criam e recriam em suas brincadeiras no interior dos seus grupos sociais (BROUGERE, 2010; 2011).

Em consonância com as concepções de infância e de educação que orientam as práticas pedagógicas na Educação Infantil no Brasil, a brincadeira constitui canal privilegiado para que a criança se afirme como sujeito de direitos, produtora de cultura e protagonista em seus processos de socialização (CORSARO, 2011; SARMENTO, 2013). Mas, para que isso ocorra, é preciso superar o viés utilitarista que historicamente tem demarcado a apropriação das atividades lúdicas pela escola.

Nessa perspectiva, as brincadeiras são utilizadas apenas como meio, como estratégias metodológicas para atingir objetivos que desconsideram os interesses, necessidades e expectativas das crianças. Dessa forma, as manifestações culturais infantis se tornam estéreis, destituídas de ludicidade e de prazer, configurando-se, apenas, como trabalho.

Ao articular diferentes características durante a brincadeira, a criança produz inúmeras formas de brincar e combina fantasia, linguagens e comportamentos que presumimos, nesse estudo, estarem relacionadas ao hibridismo brincante.

Deste modo, as três rubricas que investigamos no hibridismo brincante se fundamentam no *homo ludens*, entendido como o ser da ludicidade e da fantasia (HUIZINGA, 2007), no *homo demens* é entendido como o ser do *nonsense*, da desrazão e da incoerência (MORIN, 1975) e no *homo violens* compreendido como o ser da agressividade e do poder (DADOUN, 1998).

Dentre as possibilidades do hibridismo, destacamos as manifestações brincantes lúdico-agressivas. Esse tipo de brincadeira se caracteriza por alguma disputa ou confronto de natureza simbólica e corporal, evidenciando a prevalência de elementos lúdicos juntamente com a busca de excitação, de poder, de agressividade, de combate, de *nonsense* e de transformação. Esta pode ser uma maneira das crianças se expressarem ludicamente e resinificarem a cultura que fazem parte.

Geralmente, essas manifestações lúdicas são coibidas no contexto escolar, sob o argumento de que, ancorado em uma visão adultocêntrica,² elas são prejudiciais às crianças, pois geram violência e indisciplina (CANDREVA et al., 2009; OLIVIER, 2000). Em sentido contrário a essa visão, Jones (2004), Barbosa (2011) e Farias,

² Para Faria e Finco (2011, p. 4), o termo adultocentrismo refere-se a predominância da autoridade do adulto em relação à criança, enxergando a mesma como um vir a ser. Enxergar a criança como um vir a ser, termo que alude também na obra de Château (1987), é compreender a criança como um organismo em desenvolvimento, como promessa, isto é, uma preparação para a vida adulta. Isso impede que o adulto veja a criança em função da sua cultura, de sua história e de sua capacidade particular de se expressar. Por isso, o uso do termo adultocentrismo no texto.

Wiggers e Viana (2014) pesquisaram o papel dessas brincadeiras no extravasamento das emoções infantis, no processo de apropriação e de ressignificação da realidade e na produção de sentidos para as atividades lúdicas, resultando em um olhar mais sensível para essas manifestações da cultura de pares infantil.³

Entretanto, a escola parece se contrapor ao brincar turbulento, pois quando as crianças estão envolvidas na atmosfera brincante, apresentam “[...] altos níveis de motivação e potencial de divertimento, parece, de certa maneira, não ser apropriada em ambientes institucionais” (MOYLES, 2006, p. 14). Então, a proposta é apresentar outra lógica, que há possibilidade de brincadeira em um contexto turbulento, desde que a ludicidade esteja envolvida. Esta pode ser uma possibilidade de estimular novos pensamentos para refletirmos sobre as questões relacionadas às brincadeiras infantis, construindo um novo olhar. Finco e Oliveira (2011, p. 78) destacam esta posição na relação entre adulto e criança:

Essa outra forma de olhar para a relação adulto-criança na Educação Infantil pode ajudar-nos na reflexão sobre o significado do processo de escolarização para se pensarem outras formas de relações e outras práticas perante a diversidade que as crianças nos apresentam.

Sob os argumentos que os elementos da ludicidade, da agressividade e do *nonsense* transitam na esfera do jogo; que fazem parte da cultura de pares das crianças; que os elementos simbólicos como a mídia, os contos infantis e personagens míticos tangenciam e dão vigor a essa atividade brincante; e, que esses aspectos, por sua vez, são marcados pelo protagonismo das práticas, pela produção de sentidos e pela racionalidade infantil,⁴ que iniciaremos a investigação, a fim de compreender o hibridismo brincante na cultura de pares das crianças.

Diante da riqueza de expressões e de demonstrações singulares de ludicidade por parte das crianças, surgiram algumas questões norteadoras que provocaram a nossa investigação: qual o papel do hibridismo brincante na cultura de pares das crianças? Quais são os sentidos que as crianças atribuem às brincadeiras lúdico-agressivas? Como

³ Corsaro (2011, p. 128) compreende cultura de pares como um “[...] conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e compartilham em interação com as demais”.

⁴ O termo racionalidade infantil pode ser entendido, de acordo com Faria e Finco (2011, p. 4-5), como uma maneira particular da criança raciocinar, construir uma lógica própria em suas ações e demonstrar “originalidade e espontaneidade”, “com a capacidade de inventar outra realidade, com temporalidades e lógicas próprias”.

o hibridismo brincante pode contribuir nas intervenções pedagógicas da Educação Física com a Educação Infantil?

É com base nos pressupostos argumentativos e nas questões norteadoras, que apresentamos o objetivo geral desta tese: compreender o hibridismo brincante por meio das brincadeiras lúdico-agressivas de crianças da Educação Infantil e, a partir dessa compreensão, sinalizar possibilidades de intervenções e de reorientações pedagógicas com a Educação Física nesse contexto. Tem como objetivos específicos investigar a articulação entre a ludicidade, a agressividade e *nonsense* nas situações brincantes; analisar os sentidos e os momentos que conduzem as crianças a manifestar o interesse pelas brincadeiras lúdico-agressivas; sinalizar possibilidades práticas de conexão entre o trabalho pedagógico do professor e os elementos híbridos presentes no cotidiano brincante das crianças.

Para tanto, o Centro Municipal de Educação Infantil Maria Nazareth Meneguelli (CMEI MNM), localizado no bairro de Andorinhas em Vitória/ES, foi o local escolhido para conseguirmos acompanhar as relações e as interações brincantes em momentos espontâneos (pátio/recreio) e nos *espaçostempos* de Educação Física.

Investigamos o cotidiano de crianças de turmas dos Grupos IV, V e VI, com idades entre quatro e cinco anos, descrevendo, interpretando e dando vozes a esses sujeitos brincantes. As professoras de Educação Física, funcionários (secretárias), gestor (diretor) e pedagogas participaram também da pesquisa, narrando as suas representações sobre o contexto em que o CMEI está localizado e as suas representações acerca das brincadeiras lúdico-agressivas.

Inspirada por esse contexto, a tese focaliza um caminho para a compreensão do hibridismo brincante como um importante fator de socialização, de manifestação de protagonismo, de leitura positiva para os processos simbólicos das crianças e de mediação pedagógica do professor de Educação Física.

Nesse sentido, a união das rubricas ludicidade, agressividade e *nonsense*, materializadas por meio das brincadeiras lúdico-agressivas na Educação Infantil, anuncia uma linguagem brincante infantil nos desejos e imaginações transgressoras. As crianças possuem seu modo singular de se expressar em suas brincadeiras, pois, sentem e compreendem o mundo de um modo próprio. Por isso, as habilidades e a criatividade infantil não devem ser desprezadas, pelo contrário, devem ser compreendidas em seu contexto como uma ação socializante, educativa e protagonista, de modo que possamos

observar como a criança experimenta a sua realidade, como a interação com a sua imaginação e os seus pares proporcionam descobertas de si e do que a rodeia e como o prazer em suas brincadeiras podem traduzir a espontaneidade de seus movimentos e a interações com seus pares.

Supõe-se que estas mesmas rubricas são influenciadas, construídas e reconstruídas a todo o momento nas relações que as crianças estabelecem no ambiente sociocultural em que elas pertencem, permitindo mudanças, de acordo com condutas, maneiras de pensar e agir, fatores externos, aspectos pessoais, sociais, culturais e afetivos. Assim, “[...] a intensidade do jogo e seu poder de fascinação não podem ser explicados por análises biológicas. É nessa intensidade, nessa fascinação, nessa capacidade de excitar que reside a própria essência e a característica primordial do jogo” (HUIZINGA, 2007, p. 5).

A aproximação com o mundo imaginário da criança e a tentativa de compreensão de seus comportamentos, de suas relações sociais e de sua linguagem corporal podem fornecer novas formas de observar a ação brincante, os ritos, os mitos, a capacidade criadora e imaginativa, principalmente, quando devaneiam sobre o seu mundo simbólico.

O conhecimento e o sentido que se supõe que as crianças podem manifestar e corporificar em suas brincadeiras pode ser uma maneira de auxiliar o processo educativo, com metodologias que se unam às linguagens brincantes que fazem parte da infância e da sua cultura, que não deveriam ser negadas e/ou marginalizadas. Isto é, esse estudo tenta indicar que as brincadeiras lúdico-agressivas fazem parte das produções culturais infantis e que podem apontar outro viés brincante. Ao contrário de negar, poderíamos observar um comportamento positivo, ao procurar destacar uma leitura diferenciada para o hibridismo brincante, como um elemento autoral e de manifestação da expressividade infantil que se faz presente na cultura de pares das crianças.

Todos esses fatores podem contribuir para uma reflexão sobre a visão de mundo da criança e do universo simbólico que giram em torno dos seus movimentos, comportamentos e combinações com seus pares e seus avatares⁵. Portanto, o hibridismo brincante contempla essa vontade e subsidia essa intencionalidade.

⁵ O termo “avatar” se refere a um processo metafórico de transformação ou mutação, visualizado por meio de uma representação projetada do sujeito para dentro de ambientes imersivos, como games, mundos virtuais e ambientes brincantes. Nesses contextos, o avatar pode ser o próprio sujeito ou personagens imaginários que se personifica em um corpo virtual/imaginário. Avatar também é o nome de um filme de ficção científica, lançado no ano de 2009, dirigido por James Cameron.

Contudo, para que consigamos nos aproximar dessas relações brincantes com uma leitura positiva, é necessário ajustar o nosso olhar para as ações empreendidas pelas e com as crianças e para a sua engenharia brincante, no sentido de ver por outro ângulo e/ou perspectiva, diferente de visões adultocêntricas, que elas têm o direito de serem ouvidas e de verem suas inquietações levadas a sério pela sociedade (FARIA; FINCO, 2011). Assim, é necessário realizar, como nos diz Velho (1981), um processo de estranhamento do familiar e de aproximação com o exótico, construindo um olhar mais apurado sobre as ações familiares, excêntricas, conhecidas ou desconhecidas presentes no cotidiano das micro práticas infantis na escola.

O que sempre vemos e encontramos pode ser familiar, mas não é necessariamente conhecido e o que não vemos e encontramos pode ser exótico, mas, até certo ponto, conhecido. No entanto estamos sempre pressupondo familiaridades e exotismos como fontes de conhecimento ou desconhecimento, respectivamente (VELHO, 1981, p. 5).

Ao pesquisar sobre o hibridismo brincante, podemos ter grandes conflitos ou verdadeiras obras de arte (FREIRE, 2005b). Contudo, o que pretendemos destacar é muito mais o processo de como ocorre o hibridismo do que o que vai resultar dele; a subjetividade do que a objetividade nas narrativas e enunciações captadas; e, as ressignificações do que o significado em si. Assim, será possível enxergar o processo e o contexto que envolve esse tipo de atividade.

Para compreender como esse fenômeno ocorre é necessário pensar na possibilidade do “como” ser explicado enquanto um entendimento mais amplo que vai descrever, analisar e interpretar o processo, o contexto e o seu desenvolvimento nos mecanismos de interação, expondo o fenômeno compreensivamente. O sentido de processo aqui é entendido pela compreensão de múltiplos fatores, do contexto e da influência recíproca entre os elementos que o constitui (ALVES, 2003).

Freire (2005b) acrescenta que quando se trata de brincadeira não se pretende verificar as fronteiras que definem até onde elas podem chegar, mas saber para que lado a balança pende, a sua preponderância. Maturana e Verden-Zoller (1994, p. 145) ressaltam ainda a importância de compreender o processo brincante através do envolvimento produzido e na dedicação dada a ele, “[...] qualquer atividade humana feita no momento em que é feita com a atenção nela e não no resultado, isto é, vivida sem propósito ulterior e sem outra intenção além da sua realização, é jogo [...]”.

A partir dos estudos de Charlot (2000) e da transposição teórica para os estudos da criança, destacamos o entendimento positivo que o autor lança para as crianças que não apresentam comportamentos esperados que a escola exige, sugerindo uma compreensão diferenciada para esses sujeitos brincantes, sabendo que são seres sociais, singulares e plurais ao mesmo tempo. Segundo este autor, é necessário praticar uma leitura positiva, isso significa que “[...] não é apenas, nem fundamentalmente, perceber conhecimentos adquiridos ao lado das carências, é ler de outra maneira o que é lido como falta pela leitura negativa” (CHARLOT, 2000, p. 30). É preciso questionar afirmativas, isto é, ter uma postura epistemológica e metodológica sobre a relação da criança com seus pares e seus comportamentos brincantes, a fim de compreender o processo que leva à brincadeira, de modo contextualizado.

Nessa perspectiva, a produção cultural das crianças pode se tornar um grande potencializador do trabalho docente nos *espaçostempos* de Educação Física na Educação Infantil. Deste modo, a proposta de reorientação pedagógica surgiu para pensar possibilidades nos *espaçostempos* da Educação Física para essa manifestação brincante, realçando outras formas de brincar, no sentido de perceber as necessidades e os desejos infantis como uma maneira de enfatizar o seu protagonismo e a sua autoria. Este pode ser um modo de fazer pesquisa *com* e *entre* as crianças, como uma parceria e uma possibilidade de coconstrução nos processos pedagógicos e de produção de conhecimentos sobre as experiências brincantes (BUSSAD; SANTOS, 2009; BRASIL, 2013; 2017; CORSARO, 2011).

Consiste em iniciar um processo de reflexão e observação de relações colaborativas entre crianças e adultos na rotina dos *espaçostempos* da Educação Física e das experiências que emergem do cotidiano escolar, seja nas relações das crianças com seus pares e/ou na organização pedagógica do professor. Isso poderia transformar a configuração das práticas, “[...] talvez olhar ao contrário e ver o mundo de ponta-cabeça possa nos aproximar da forma como as crianças se sentem. Talvez seja possível enxergar seu protagonismo, suas ações dentro do processo de uma educação emancipatória” (FARIA; FINCO, 2011, p. 5).

Portanto, a motivação deste estudo emana do “chão da escola” e do que “pulsa no cotidiano escolar”, neste espaço proposto para a criança. Por isso, a relevância em direcionarmos o olhar para a cultura de pares como uma maneira de dar visibilidade as produções infantis e o que pode resultar deste processo. Alves (2003, p. 65) destaca a

importância de estudar o cotidiano escolar e o que envolve a sua realidade, “[...] buscando a compreensão de que o que nela se faz e se cria precisa ser visto como uma saída possível (...)”.

Assim, temos como desafio a busca por pistas que nos indiquem as possibilidades de linguagens típicas da criança em sua cultura de pares para que possamos enxergar e investigar seu protagonismo e a sua produção de cultura no terreno do hibridismo brincante. Deste modo, supõe-se que esta discussão possa oferecer elementos para sensibilizar – no sentido de tocar e significar as produções infantis (BONDÍA, 2002) – a visão dos professores no que concerne à cultura brincante da infância, que se presume ser lúdica e híbrida no cotidiano que as crianças fazem parte.

Portanto, em vista dos fatos mencionados, investigar o hibridismo brincante pode ser uma forma de conhecer as experiências e as engenharias brincantes das crianças e trazê-las como potencializadoras para os *espaçotempos* de Educação Física na Educação Infantil, articulando o *modus operandi* às suas lógicas e/ou “maneiras de fazer, usos, apropriações e enunciações” (CERTEAU, 1994), que se fazem presentes nas brincadeiras e, por vezes, se encontram invisíveis ou não estamos sensíveis o suficiente para captar esses momentos brincantes. Por isso, faz-se necessário descobrir as heurísticas que cercam este fenômeno.

Finalizo com o destaque para o trecho da música “[...] não precisa dizer de onde tirou as ideias que deixa no chão” (BYAFRA, 1993). O trecho dessa canção me provocou a querer investigar justamente o que está na penumbra, observar o não-dito, a ludicidade, o *nonsense*, a agressividade, a linguagem corporal e a seriedade no decorrer da brincadeira. Talvez, não seja necessário que os sujeitos brincantes digam, de fato, alguma coisa. Simplesmente, as (inter)ações ou as “enunciações” podem falar por si só, pois, “[...] o que interessa ao historiador do cotidiano é o invisível” (CERTEAU, 1994, p. 31). É por este caminho que vamos buscar compreender o hibridismo brincante e convido a todos a embarcarem nessa viagem!

1.3 CAMINHOS DA PESQUISA

[...] todos os que vem nos visitar [mundo da Fantasia] aprendem coisas que só aqui podem aprender e regressam modificados ao seu mundo. Seus olhos se abrem, pois, eles se veem em seu

verdadeiro aspecto. Por isso, também podem olhar com novos olhos seu próprio mundo e os outros homens. Descubrem de repente maravilhas e segredos onde outrora só viam a monotonia do cotidiano (ENDE, 1986, p. 154).

Objetivando sistematizar os estudos sobre o hibridismo brincante, por meio das brincadeiras lúdico-agressivas das crianças na Educação Infantil, estruturamos e justificamos a direção escolhida e percorrida durante a pesquisa.

Início com a epígrafe de Michael Ende, no livro “A História sem fim” (1986), para enfatizar a aproximação entre o hibridismo brincante e a criança, pois quando a criança brinca e/ou joga, ela está escrevendo uma história: recursiva, discursiva, retomada, compartilhada e inesperada. Assim, a “História sem fim” remete ao jogo, como um sistema aberto, influenciável, imprevisível e imaginante, que permite trocas infinitas com o meio e com quem faz parte dele. Por isso, quando pensamos que o jogo chegou ao fim, ele nos surpreende e cria novas possibilidades. Essas possibilidades foram registradas nas brincadeiras lúdico-agressivas.

Esse entendimento de jogo, como uma história sem fim, nos ajudar a compreender e a delimitar três elementos essenciais na tese: a concepção de infância; o jogo e a brincadeira; e, o hibridismo brincante. Estes três pontos são fundamentais e estão entrelaçados para compreender a caminhada da pesquisa, que só faz sentido e só se justifica a partir do entendimento sobre determinada concepção de mundo, de infância e de educação da infância.

A partir de um olhar atento e curioso, tendo como “Fio de Ariadne”⁶ as brincadeiras das crianças, fomos em busca de respostas para o papel do hibridismo brincante na cultura de pares infantil, os sentidos das brincadeiras lúdico-agressivas para as crianças e a possibilidade dessa manifestação corporal contribuir nas intervenções pedagógicas da Educação Física com a Educação Infantil.

Como primeiro passo, registramos que a influência da promoção da socialização, do protagonismo infantil, da leitura positiva para as brincadeiras lúdico-

⁶ O Mito do “Fio de Ariadne” nos conta que Teseu, um jovem herói ateniense, apaixonado por Ariadne, uma princesa de Creta, decidiu se sacrificar em uma missão para livrar cidadãos atenienses do Minotauro, que vivia em um labirinto, no qual ninguém era capaz de sair depois que tivesse entrado. Entretanto, Ariadne, oferece ao seu amado uma espada para ajudá-lo a lutar e um novelo de lã para desenrolar ao entrar no labirinto, para guia-lo em direção a saída. Teseu conseguiu matar o Minotauro, livrou a população de mortes e, graças ao “Fio de Ariadne”, ele conseguiu encontrar o caminho de volta. Portanto, podemos compreender o “Fio de Ariadne” como uma metáfora “de direcionamento”, para guiar à um caminho a ser seguido, dentro de labirintos simbólicos que são percorridos para encontrar respostas.

agressivas e da possibilidade de mediação pedagógica pelo professor de Educação Física na Educação infantil levou ao direcionamento e o desenvolvimento de cada capítulo, subtópico, escolha de autores e de suas metáforas, para justificar o desenho da tese.

Neste contexto, pesquisas que investigam o cotidiano apresentam uma trajetória diferenciada: começam de trás para frente. O objetivo é perceber o que o campo tem a nos dizer e, assim, orientar a escrita. Por isso, optamos por trazer a metodologia em primeiro plano. Os instrumentos utilizados para mergulhar no campo foram fundamentais para a produção de dados com as crianças e com os adultos pesquisados, bem como o entendimento sobre o hibridismo brincante no cotidiano escolar infantil, observados no Capítulo II.

Ir a campo possibilitou uma abertura para conhecer as manifestações brincantes na escola e ouvir as vozes das crianças sobre as suas ações lúdicas. Ter tido o aceite delas para conhecer os seus mundos brincantes tornou a pesquisadora um “adulto atípico” (CORSARO, 2011), pois, o convívio com as crianças e a participação em *espaçostempos* alheios ao adulto possibilitou captar e registrar experiências ditas e não ditas *no, do e com* o cotidiano, por meio de uma pesquisa etnográfica *com e entre* as crianças (ALVES, 2008; CORSARO, 2011; GEERTZ, 1989).

Esse processo permitiu termos as crianças como “parceiros da pesquisa”, que para Alves (2008, p. 8, *grifos da autora*), “[...] são todos aqueles praticantes com que nos ‘conectamos’ para saber de suas práticas e das ideias que formulam ao agir”. Assim, conseguimos nos aproximar e descobrir os modos de agir e de pensar das crianças e dos adultos, que fazem parte das rotinas culturais na instituição infantil pesquisada. Deste modo, optamos por realizar as análises *com e entre* as crianças e os adultos que estão inseridos no cotidiano da Educação Infantil em quatro artigos. Essa escolha ocorreu para facilitar o entendimento das principais ações das crianças no contexto pesquisado e facilitar a publicação de cada um.

Nesse sentido, o referencial teórico-metodológico da Sociologia da Infância e dos Estudos com o Cotidiano estão mutuamente ligados e atravessados por outras áreas. Essa articulação representa pontes para o entendimento acerca do hibridismo brincante e a tese de que esse fenômeno promove a socialização, o protagonismo, a leitura positiva e a possibilidade de intervenção pedagógica, tanto do ponto de vista e do uso na teoria, quanto no método da pesquisa.

A Sociologia da Infância, quando trata sobre a participação das crianças nas rotinas culturais, aponta para a importância do conhecimento sobre a socialização das crianças. Nessa rotina, as crianças se identificam com um sentimento de pertencimento com o grupo social e compartilham conhecimentos, problemáticas e as ambiguidades que surgem da vida cotidiana na escola, por meio da reprodução interpretativa (CORSARO, 2011).

Os Estudos com o Cotidiano buscam investigar as maneiras de pensar e reinventar o cotidiano por seus praticantes, neste caso, as crianças. Elas usam táticas, microrresistências e artes de fazer para construir as suas histórias (ou não histórias), que nem sempre são conhecidas pelos próprios integrantes do cotidiano das crianças (CERTEAU, 1994).

Baseado nessas perspectivas teóricas, essa tese busca desvelar o conhecimento produzido pelas crianças por meio das brincadeiras lúdico-agressivas, evidenciando o seu protagonismo. Ao valorizarmos a autoria das crianças e as suas produções infantis, não estamos eximindo o adulto de suas funções. Isto é, não desconsideramos a mediação do professor e o seu papel nesse contexto de mostrar o mundo à criança. Contudo, buscamos uma perspectiva em conjunto, unindo as representações de crianças e de adultos para uma leitura positiva para esse tipo de manifestação brincante e, quem sabe, ser uma possibilidade de (re)orientação pedagógica nos *espaçostempos* da Educação Física na Educação Infantil.

Assim, a compreensão de infância desse estudo se baseia nos pressupostos da Sociologia da Infância, por meio da desocultação das vozes das crianças, da afirmação da criança como um sujeito ativo e de direitos, do reconhecimento de suas produções culturais e de sua pluralidade, concebendo a infância como uma unidade de análise e as crianças como informantes válidos. Esses elementos, construídos no Capítulo III, nos ajudaram a clarificar o entendimento sobre os processos simbólicos das crianças de (re)significar o mundo por meio de suas brincadeiras, neste caso, as brincadeiras lúdico-agressivas.

Ainda no Capítulo III, realizamos uma revisão sistemática sobre as brincadeiras de luta no contexto da Educação Infantil, sinalizando para uma outra perspectiva de ver as crianças, superando visões depreciativas das brincadeiras de luta e a necessidade de as considerar como um meio importante de socialização e de desenvolvimento das crianças.

Destacamos, também, a relação do plural em alguns termos para o entendimento das diferentes culturas e histórias que produzem diferentes mundos da infância. Na medida em que conhecer e aprender com as múltiplas infâncias, crianças, culturas e *espaçotempos* da escola nos conduzem a justificar a escolha da perspectiva crítico-interpretativa (SARMENTO, 2013), é possível nos aproximarmos e compreendermos o contexto, as relações e as lógicas brincantes que se engendram na cultura de pares das crianças e as suas relações com o tecido social.

Essa articulação possibilitou discutir também, como os documentos norteadores nacionais direcionados para a Educação Infantil se tornam pertinentes para o entendimento da concepção de criança e de brincadeira que esse estudo se identifica. O movimento realizado foi de articular os pressupostos encontrados nos documentos nacionais (RCNEI, DCNEI e BNCC) com pesquisas sobre experiências pedagógicas em Educação Física na Educação Infantil até chegar no documento local que orienta a Educação Infantil em Vitória/ES (VITÓRIA, 2006) e o Projeto Político-Pedagógico do CMEI pesquisado (VITÓRIA, 2010), contextualizando as discussões da tese sobre a criança e a brincadeira na escola, a fim de descobrir novos significados, como registramos no Capítulo IV.

Partimos, também, da premissa que o jogo e a brincadeira apresentam sentidos polissêmicos. Distintos conceitos nos conduzem a diversas percepções. Dependendo da visão dos estudiosos, pode-se considerá-los diferentes, englobantes ou iguais; pode-se interpretá-los por seus diversos vocábulos e sentidos, em diferentes línguas e culturas; ainda, entendê-los também por suas características, estratificando-os; por sua subjetividade, o que se encaixa na simulação; ou pela ambiguidade, possuindo diferentes sentidos (BENJAMIN, 1984; BROUGÈRE, 2003; 2008; CAILLOIS, 1990; CHÂTEAU, 1987; FREIRE, 2005a, b; HUIZINGA, 2007; KISHIMOTO, 1998; 2007; SUTTON-SMITH, 2001).

Desta forma, o jogo e a brincadeira se tornam complexos, pois tudo é, faz parte ou vira jogo. Contudo, no sentido “moriniano”, não descartamos a complexidade existente entre eles, mas admitimos a sua compreensão em conjunto, de modo “complementar e antagônico” (MORIN, 2003). Assim, contempla-se as suas dimensões, opera-se de forma não dissociada e considera-se suas mútuas relações e seus limites invisíveis. Com o intuito de evitar burocracias, reducionismos e armadilhas teóricas,

assumimos o uso no texto dos dois vocábulos, com destaque para a subjetividade e a ambiguidade do jogo, destacados no Capítulo V.

Direcionar o olhar para a subjetividade do jogo nos conduziu a perceber que as ações brincantes infantis estão no terreno do faz de conta, da simulação, da flexibilidade, da dinamicidade e da imprevisibilidade. A todo tempo, a brincadeira é revestida de possibilidades e de produção de sentidos. A experimentação contínua e a liberdade para a criação revelam que, no mundo da fantasia, as reinvenções das brincadeiras infantis, junto com seus pares, possibilitam o desenvolvimento da imaginação, da socialização e do protagonismo entre as crianças. Assim, reconhecemos que o que define o jogo não é a atividade em si e nem as suas características, mas sim, a relação subjetiva que se estabelece com a atividade, isto é, o que faz sentido na relação do sujeito com o objeto.

Juntamente a isso, a natureza ambígua do jogo torna-se visível, pois nem sempre o que parece é. O seu potencial está justamente na sua permanência na fronteira, no interjogo (SUTTON-SMITH, 2001). Isso possibilita que formas lúdicas semelhantes possuam diferenciações de acordo com o contexto cultural e com as relações estabelecidas na discursividade das retóricas, neste caso, do imaginário, da frivolidade, da identidade e do poder.

Abrir espaço para a investigação sobre as experiências que circulam na cultura de pares infantil e que despertam os interesses das crianças nos levou a perceber uma racionalidade, visualizada por uma engenharia brincante. Este aspecto foi captado de a realidade como uma maneira particular da criança construir uma lógica própria em suas ações brincantes. Por meio da organização da brincadeira, da interação, da criação, da relação entre os pares, do respeito às regras do jogo, da escolha dos temas, dos personagens e das funções, – ou seja, da arte da construção da brincadeira a partir da lógica infantil – a engenharia brincante produziu suas formas de expressividade, visualizadas no hibridismo brincante.

Ir além das aparências, tentando compreender as situações, os contextos, as lógicas brincantes e as relações entre as crianças, sem julgar pelo que é visível, permitiu identificar um hibridismo brincante na cultura de pares infantil, materializado pelas brincadeiras lúdico-agressivas.

Contudo, a união entre as rubricas da ludicidade, da agressividade e do *nonsense* – por meio do *homo ludens*, *homo violens* e *homo demens* (DADOUN, 1998;

HUIZINGA, 2007; MORIN, 1975) – mostra um paradoxo de elementos que se opõem, mas que fazem sentido em conjunto. Este processo não segue uma lógica linear, apresenta pontos de vistas contraditórios, ambíguos, subjetivos, isto é, segue uma lógica paradoxal. Para Bateson (1955) “[...] animais que brincam de morder uns aos outros de brincadeira, sabendo que há uma aproximação lúdica, ao mesmo tempo que conota uma mordida, também não tem conotação de uma mordida” (apud SUTTON- SMITH, 2001, p. 1). Há um paradoxo nas ações de animais para este autor. Acreditamos que esta ambiguidade se relaciona também às brincadeiras infantis, como esta investigada nesse estudo, por meio do hibridismo brincante.

Assumimos que podem haver outras combinações para o hibridismo brincante. No entanto, percebemos, através do campo de pesquisa, do que os dados sinalizaram, o predomínio das rubricas ludicidade, agressividade e *nonsense*, revelando dimensões que deram luz às brincadeiras lúdico-agressivas. Ressaltamos que a complexidade da brincadeira não se reduz somente a dimensão lúdico-agressiva. No entanto, o foco deste texto é analisar os aspectos complexos das brincadeiras lúdico-agressivas realizadas por crianças da Educação Infantil e, de um modo complementar, pelas representações de professores, de gestores e de funcionários sobre essa manifestação corporal.

Assim, o hibridismo, na perspectiva cultural, revela um espaço de possibilidades, de trocas, de intervenção, de negociação e de invenção criativa. Nesse campo, é difícil pensar esse processo estruturado em categorias fixas e em sistemas prontos e controlados como no campo da biologia. É preciso compreender o hibridismo com suas singularidades, subjetividades, ambiguidades e proteiformidades.

Desta forma, refletir sobre o hibridismo na brincadeira, ou melhor dizendo, o hibridismo brincante, é compreendê-lo como um fenômeno miscigenado, de rubricas que se interpenetram, de influências recíprocas, de encontros e de trocas entre culturas, de espaços de conflito, de lógicas, de usos e de metamorfoses – de ambiguidades. Bhabha (1998), Canclini (1995), Certeau (1994), Ginzburg (1987), Maffesoli (2012), Sarmiento (2007); Strathern (1992) e Young (1995) – autores que dialogam na tese, sobretudo no Capítulo VI e VII – nos deram pistas sobre a noção de hibridismo com as suas metáforas, ajudando-nos a construir o entendimento sobre o hibridismo brincante.

A ambiguidade revelada no hibridismo brincante, sobretudo no Capítulo VII, apresenta um limite tênue entre o que pode levar as brincadeiras lúdico-agressivas à luta

e ao *bullying*, ou seja, como um convite para permanecer na fronteira, assumindo uma perspectiva ambígua em relação a essa manifestação. Isso aponta para uma infância que não é idílica, pois as crianças podem rir e chorar, podem brincar e brigar e podem ser amigáveis e cruéis. Isto é, a infância não é só natureza nem somente cultura, ela apresenta uma mútua relação. As crianças têm muito a nos ensinar, por isso, a importância de observá-las e buscar compreender os seus mundos.

Por outro lado, essa mesma ambiguidade no hibridismo se apresentou também nas representações dos adultos, indo em uma trajetória de uma perspectiva normativa para uma perspectiva de sensibilidade pedagógica, isto é, marcada a partir de uma percepção e de um registro da realidade, como observado no Capítulo VII.

A estrutura social de instituições de Educação Infantil é imposta pelos adultos, por condições e visões cristalizadas, por lógicas escolarizantes e por relações de poder (FERREIRA, 2004). Embora, o CMEI pesquisado siga orientações (VITÓRIA, 2006; 2010) de proporcionar espaços para o lúdico e para uma educação mais dialógica com as crianças, ainda assim, observamos o adultocentrismo em situações pedagógicas. Este termo não é compreendido pela predominância da autoridade do adulto em relação às crianças, mas por sua compreensão no sentido do adulto perceber a criança, por suas incapacidades, por suas ausências, pelo ser que ainda não é – por um vir a ser.

Na escola está presente a complexidade do que ocorre no real. O que acontece nos cotidianos das crianças, em suas infâncias e nos *espaçostempos* da Educação Infantil constituem maneiras de se relacionar e de (re)inventar suas brincadeiras. Ao analisar a Educação Infantil, a atenção se voltou para os *espaçostempos* da Educação Física e do recreio, que são determinantes para o desenvolvimento de jogos e de brincadeiras.

Nesses espaços há produção de sentidos, de conflitos e de (dis)simulações para reinventar o cotidiano. Simultaneamente, são delimitados por um tempo, que é eterno, que é próprio da criança – o tempo *aiônico* (BAPTISTA, 2010). Desta forma, como podemos conceber esses termos separados? Em busca de superar a dicotomização, aproximamos espaços e tempos, produzindo um único termo, que estão mutuamente ligados e relacionados, formando um todo significativo e fazendo analogia às tessituras que são (re)construídas e (des)articuladas nos diálogos produzidos nos cotidianos vividos *com* e *entre* as crianças na Educação Infantil.

Ressaltamos que cada escola apresenta seus respectivos *espaçotempos* da Educação Física e do recreio, que são muito diferentes dos espaços de outras escolas. Assim como, a etapa da Educação Infantil apresenta uma lógica diferente do Ensino Fundamental. Diferente de ser uma etapa escolarizante e com espaços e tempos sistematizados e separados em aulas conteúdistas, na Educação Infantil, o olhar é ou deveria ser diferenciado e sensível para as crianças que estão nesse ambiente para se socializar, aprender e compartilhar seus saberes com a Educação Física. Isto, por sua vez, possibilita que o protagonismo infantil seja reconhecido e, que o professor medeie e (re)construa seus *espaçotempos*, de forma conjunta com as crianças.

O que defendemos é a defesa do ofício de criança frente ao ofício de aluno, compreendendo a criança como criança no contexto educativo e não como um adulto em miniatura (SARMENTO, 2011). Todavia, esse processo não deve desconsiderar o cotidiano da escola, o papel do professor na mediação pedagógica e o equilíbrio entre trabalho e jogo, pois ambos são igualmente importantes para a vida.

Esses elementos discutidos acima evidenciam disputas de representações entre crianças e adultos, ou melhor dizendo, um choque de perspectivas morais que estão entremeados na discussão da tese.

O que o adulto faz na perspectiva adultocêntrica é eliminar o que é estranho a ele. Como ele tem o poder, ele impõe a disciplina, a ordem e “didatismos” que matam o jogo da criança. E aí o choque: por um lado, o adulto não quer, não deixa e não gosta que a criança brinque, porque se sente ameaçado. Por isso, usa estratégias (CERTEAU, 1994) para coibir as brincadeiras infantis. É insuportável ver uma aparente indisciplina, que rompe com aspectos que não quer que sejam vistos. No entanto, a criança não pode ser penalizada por isso.

Indo de encontro a essa perspectiva, as crianças, por sua vez, usam táticas (CERTEAU, 1994) para manipular e alterar a disciplina, a ordem e os “didatismos” impostos pelos adultos. Ao produzir suas brincadeiras lúdico-agressivas, as crianças transformam aquilo que é danoso e destrutivo em algo bom e prazeroso, porque nesse momento elas estão usufruindo da vida, apresentam um descompromisso com o resultado, aí está a graça do jogo (FREIRE, 2005b).

Por fim, o desafio dessa tese é motivado pela possibilidade de contribuir com uma leitura positiva para as brincadeiras lúdico-agressivas na escola, caminhando junto com a sinalização dessa manifestação brincante estar presente nas intervenções

pedagógicas do professor de Educação Física na Educação Infantil. Para tanto, é necessário compreender e buscar materializar o fenômeno do jogo como objeto, no sentido de apropriação pela escola como um capital lúdico infantil e o reconhecimento de ser uma aquisição e uma produção de cultura da criança.

Deste modo, buscar uma virada ressignificativa, fazendo alusão à “virada linguística ou linguistic turn”, – entendida como uma nova direção para dar sentido às lógicas e às linguagens brincantes – é propor “virar de ponta cabeça”, como nos aconselha Bhabha (2007) e, Faria e Finco (2011, p. 5) complementa, que esse esforço pode resultar “[...] na tentativa de conseguir compreender o mundo de outra perspectiva (...)” e, de tal modo que possa abrir *espaçostempos* na escola para novas subjetividades.

Assim, para estruturar a pesquisa, a tese foi dividida em sete capítulos. O Capítulo I inicia com a aproximação, contextualização e problematização do objeto de estudo, finalizando com os caminhos da pesquisa, traçando a sua trajetória e esclarecendo as escolhas centrais da tese, do ponto de vista teórico e metodológico.

O Capítulo II apresenta o delineamento da pesquisa com a perspectiva do estudo etnográfico com crianças, bem como a caracterização do CMEI investigado, os sujeitos, os instrumentos, o tipo de análise da pesquisa e o método de entrada no campo, até chegar às primeiras observações e encontro com as crianças e os adultos da escola.

O Capítulo III aborda as contribuições dos campos da Sociologia da Infância e dos Estudos com o Cotidiano para se estudar e pensar a criança, por meio da corrente crítico-interpretativa, refletindo sobre os processos criativos infantis e o reconhecimento da criança como um sujeito de direitos. Destaque para a revisão sistemática apresentada sobre as brincadeiras de luta na Educação Infantil, atualizando a temática estudada.

O Capítulo IV apresenta considerações sobre a brincadeira como eixo articulador do trabalho pedagógico na Educação infantil, trazendo um panorama sobre as concepções de criança e brincadeiras nos documentos norteadores nacionais para a Educação Infantil. Versa, também, sobre a relação da Educação Física com essa primeira etapa da Educação Básica e a busca pela promoção do protagonismo infantil.

O Capítulo V aborda uma discussão a respeito do jogo e da sua relação com a subjetividade, a ambiguidade, como o entendimento do jogo e não jogo, com o saber e a experiência, o seu reflexo no ambiente escolar e o entendimento do jogo como objeto nas produções culturais infantis.

O Capítulo VI é dedicado à compreensão sobre o hibridismo brincante, a caracterização das rubricas *ludens*, *violens* e *demens* na brincadeira e o entendimento acerca das brincadeiras lúdico-agressivas na Educação Infantil.

O Capítulo VII realiza as análises sobre a produção de dados. Este capítulo, em especial, será organizado em forma de artigos, no qual apresentaremos os dados produzidos a partir das experiências brincantes das crianças. O Artigo 1 versa sobre “A Complexidade do brincar na Educação Infantil: reflexões sobre as Brincadeiras lúdico-agressivas”. O Artigo 2 trata acerca das “Brincadeiras lúdico-agressivas: tensões e possibilidades no cotidiano na Educação Infantil”. O Artigo 3 se dedica “As brincadeiras lúdico-agressivas no jogo das relações sociais da Educação Infantil: lógicas infantis e adultas em disputa”. O Artigo 4 representa as “Possibilidades pedagógicas com o hibridismo brincante: reflexões e propostas acerca das brincadeiras lúdico-agressivas na escola”. As considerações finais da tese vêm em seguida, acompanhadas pelas referências utilizadas no decorrer de todo texto.

CAPÍTULO II: *DESCOBRINDO MODOS DE PENSAR E DE AGIR COM AS CRIANÇAS* – TRAJETÓRIA TEÓRICO-METODOLÓGICA DA PESQUISA

Temos muito a aprender e conhecer sobre as crianças tratadas no plural, – suas múltiplas infâncias vividas em contextos heterogêneos – e temos muito a debater sobre as orientações teórico-metodológicas, quando se trata de pesquisar ‘com crianças’ (ROCHA, 2008, p. 44).

A função desse capítulo é apresentar o delineamento teórico-metodológico que orienta a pesquisa. Inicia-se com a discussão sobre a etnografia nos estudos com crianças, dialogando com Alves (2001; 2007), Certeau (1994), Corsaro (2011) e Geertz (1989) sobre o direcionamento teórico-metodológico da Sociologia da Infância e dos Estudos com o Cotidiano para pesquisas com crianças.

Depois, apresenta-se a caracterização do CMEI e os sujeitos da pesquisa, com destaque para o contexto sociocultural e econômico da localidade em que as crianças fazem parte. Somado a isso, delineia-se os procedimentos para o desenvolvimento da pesquisa, com as técnicas e as fontes de dados utilizadas para o detalhamento do estudo no cotidiano das crianças.

Conclui-se com a apresentação da trajetória da pesquisa de campo, enfatizando três fases principais: diagnóstica, exploratória e interacional, para a produção de dados com as crianças.

2.1 PARTE 1: DELINEAMENTO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Partindo do pressuposto que analisamos o cotidiano escolar como um ambiente fértil de inventividade e rico em produção cultural infantil, é fundamental que tomemos a realidade não como algo dado, mas sim, como algo processual, qualitativo e interpretativo. Entendemos estes três aspectos como intercruzamentos essenciais para a pesquisa etnográfica com crianças, no qual o processo de (re)significação nas relações entre elas é altamente ativo e dinâmico, refletindo diretamente em suas brincadeiras.

Devido a isso, a interação proveniente da relação cotidiano-atores sociais reflete a postura investigativa de observar os pormenores, de registrar os sinais e os indícios

deixados pelas crianças e de interagir com os dados produzidos no campo, de modo a produzir conhecimento.

Desta maneira, as ações de produção, articulação e interpretação do conhecimento configuram [...] um processo contínuo de relação dentro do qual formas cada vez mais complexas de expressão do sujeito e formas igualmente mais complexas de conhecimento vão se organizando simultaneamente” (GONZÁLEZ-REY, 1997, p. 81).

Nesse sentido, buscamos investigar as relações e as produções culturais construídas entre as crianças sobre as brincadeiras lúdico-agressivas orientadas, essencialmente, por duas grandes áreas: Sociologia da Infância e os Estudos Com o Cotidiano. Baseado nessas bases teóricas, o intuito é apresentar as brincadeiras lúdico-agressivas a partir de suas próprias vozes, sinalizando para as lógicas tecidas no cotidiano. A seguir, apresentamos a trajetória da pesquisa, detalhando as etapas para a construção da produção do conhecimento com as crianças sobre o hibridismo brincante.

2.1.1 PESQUISA ETNOGRÁFICA COM CRIANÇAS

Este trabalho terá como delineamento metodológico o estudo qualitativo e como tipo de pesquisa a etnografia, que se caracteriza por uma descrição detalhada e interpretativa das particularidades do cotidiano e das formas de interação e de relação entre os pares, isto é, com a produção de análises a partir de “descrições densas” da realidade (GEERTZ, 1989), de um “mergulho profundo no campo” (ALVES, 2001; 2007) e da aquisição de “*status* de participante” no grupo pesquisado (CORSARO, 2011), para conhecer os atores sociais e as suas “invenções no cotidiano” (CERTEAU, 1994).

Para Geertz (1989), a etnografia é uma “descrição densa” que envolve estabelecer relações, captar, compreender e interpretar o sentido dado pelos sujeitos no contexto pesquisado, levando em consideração as particularidades que cercam a sua realidade. Isto é, ir em busca de significados que estão além da superfície e compreender a multiplicidade e a complexidade de significados existentes nas ações sociais. Segundo o autor,

O que o etnógrafo enfrenta [...] é uma multiplicidade de estruturas conceptuais complexas, muitas delas sobrepostas ou amarradas umas às outras, que são simultaneamente estranhas, irregulares e inexplicitas, e que ele tem que, de alguma forma, primeiro apreender e depois apresentar. E isso é verdade em todos os níveis de atividade do seu trabalho de campo, mesmo o mais rotineiro: entrevistar informantes, observar rituais, deduzir os termos de parentesco, traçar linhas de propriedade, fazer o censo doméstico... escrever seu diário. Fazer a etnografia é como tentar ler (no sentido de “construir uma leitura de”) um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos, escrito não com os sinais convencionais do som, mas com exemplos transitórios de comportamento modelado (GEERTZ, 1989, p.7).

Analisar os dados produzidos no campo exige uma interpretação da observação, da descrição e da análise das relações socioculturais dos sujeitos, para conseguir extrair o máximo de evidências e compreender os comportamentos e as perspectivas dos sujeitos na dinâmica do contexto escolar. Nesse sentido, Geertz (1989) apresenta três características importantes da descrição etnográfica: ela é, ao mesmo tempo, uma interpretação, uma tradução e apresenta uma natureza microscópica.

Assim, para o autor, a etnografia é interpretativa, pois “[...] o que ela interpreta é o fluxo do discurso social e a interpretação envolvida consiste em tentar salvar o “dito” num tal discurso da sua possibilidade de extinguir-se e fixá-lo em formas pesquisáveis” (GEERTZ, 1989, p. 15).

Ela é uma tradução pelo fato de apresentar uma densidade nas ações dos sujeitos, de modo que o pesquisador possa fazer um processo de interpretação, registro e reinterpretação do que os sujeitos sentem e percebem, para que outras pessoas possam compreender o “esforço intelectual dessa descrição”.

Apresenta, também, uma natureza microscópica, no sentido de investigar as culturas por uma perspectiva *de dentro*, no *lôcus* e *com* os sujeitos, possibilitando “[...] pensar não apenas realista e concretamente *sobre* eles, mas, o que é mais importante, criativa e imaginativamente *com* eles” (GEERTZ, 1989, p. 17, *grifo nosso*).

A partir desses fatores, outro ponto que merece destaque é o processo de “mergulho profundo no campo” (ALVES, 2001). Para a autora, essa ação está ligada à compreensão de todos os acontecimentos que os sentidos permitem perceber para conhecer o cotidiano.

[...] mergulhando inteiramente em uma determinada realidade buscando referências de sons, sendo capaz de engolir sentindo a variedade de gostos, caminhar tocando coisas e pessoas e me deixando tocar por elas, cheirando os cheiros que a realidade vai colocando a cada ponto do caminho diário (ALVES, 2001, p.17).

Alves (2007) acrescenta que esse mergulho na realidade cotidiana exige questionar, entender, ouvir, participar e sentir a multiplicidade de singularidades presentes nos sujeitos “praticantes do cotidiano” (CERTEAU, 1994) e nas relações que são estabelecidas *entre* e *com* eles.

A fim de compreender as lógicas complexas do cotidiano tecidas pelos atores sociais, Alves (2007) aponta alguns movimentos importantes para mergulhar e descobrir os acontecimentos necessários para as pesquisas *nos/dos/com* o cotidiano, são eles: sentimento do mundo; virar de ponta a cabeça; beber em todas as fontes; narrar a vida e literaturizar a ciência; e, a *Ecce femina*.

A percepção do cotidiano, por meio desses movimentos enriquece o processo etnográfico. Estar imbuído do “sentimento do mundo”, expresso por um “mergulho com todos os sentidos” na realidade escolar (ALVES, 2007, p. 3), permite nos aproximar e perceber as singularidades do objeto de estudo – nesse caso, do hibridismo brincante – além da visão, aguçando todos os outros sentidos.

Compreender a realidade das crianças é aprender outras lógicas de ação para contribuir com a interpretação dos acontecimentos nos cotidianos. Virar de ponta a cabeça é se desafiar a enxergar por outras perspectivas, “com olhos de criança” (TONUCCI, 2005) a potencialidade das brincadeiras infantis e o sentido de suas ações em suas brincadeiras lúdico-agressivas.

Estudar a criança requer uma ampliação das fontes de conhecimento. Tudo que faz parte das relações entre os pares e o que compõem o cotidiano escolar se torna objeto de análise etnográfica. Desse modo, “beber em todas as fontes” é incorporar elementos que fazem parte da complexidade do cotidiano e da pluralidade presente nas relações entre os sujeitos, isto é, “[...] a voz que conta uma história; os escritos comuns dos *praticantes* (CERTEAU, 1994) dos cotidianos; as fotografias tiradas em *espaçostempos* sem significado especial; os arquivos de secretarias das escolas [...]” (ALVES, 2007, p. 3, *grifo nosso*) podem ser fontes importantes de análise.

Do mesmo modo, é o movimento de “narrar a vida e literaturizar a ciência”, que se refere a uma maneira de escrever o cotidiano, criando pontes com as narrativas dos sujeitos pesquisados e, ao mesmo tempo, fazendo o pesquisador participar dela, expressando os acontecimentos do que compõe a sua cultura de pares. Segundo Alves (2007), narrar o cotidiano é comunicar novos fatos, problemas, preocupações e achados.

Souza (2006, p. 26) complementa que a narrativa é a “[...] arte de evocar e construir memórias, narrar é atribuir sentidos às narrativas”.

E como último movimento para completar a leitura do cotidiano, Alves (2007) acrescenta a importância de construir a pesquisa observando os atos e as linguagens dos sujeitos, bem como os sentimentos que se manifestam em suas narrativas, que a autora denominou de *Ecce femina*, aludindo ao conceito de “enunciação” (CERTEAU, 1994).

A Sociologia da Infância se encontra também como fundamentação teórico-metodológica. Os estudos etnográficos são recomendados pela Sociologia da Infância por ser considerado uma das metodologias mais apropriadas para recolha das vozes das crianças e pelo fato de compreender a criança dentro do seu cotidiano, de suas relações brincantes, de sua interatividade com seus pares e pela compreensão dos fenômenos que podem ocorrer nesse interstício, como uma forma de se aproximar e de conhecer o repertório brincante infantil.

Corsaro (2011) ressalta a importância da etnografia para a Sociologia da Infância, por se tratar de um método que leva em consideração a captura de eventos, de ações e de compreensões dos próprios atores sociais que fazem parte do ambiente pesquisado “no presente”, no momento em que acontecem as ações e as interações. Isso vai conduzir o pesquisador a “[...] descobrir como é a vida cotidiana para os membros do grupo – suas configurações físicas e institucionais, suas rotinas diárias, suas crenças e seus valores e a linguística e outros sistemas semióticos que medeiam essas atividades e contextos” (CORSARO, 2011, p. 63).

O autor destaca a importância de três recursos centrais para a etnografia com crianças: a) sustentada e engajada (trabalho prolongado no campo e a aceitação do grupo pesquisado); b) microscópica e holística (descrição densa e minuciosa)⁷ e; c) flexível e autocorretiva (retorno e refinamento com possibilidades de modificação).⁸

Destacamos dentre esses recursos a pesquisa sustentada e engajada. Nela o pesquisador deve conduzir um trabalho de campo prolongado e com observações intensas, de maneira que ele possa obter “acesso ao grupo” e, assim, estabelecer relações, descobrir como é a realidade brincante das crianças e observar as suas

⁷ Em relação ao recurso proposto por Corsaro (2011) para analisar os dados etnográficos, a percepção “microscópica e holística” (descrição densa e minuciosa) se baseia na “descrição densa” de Geertz (1989) para interpretar as especificidades da vida cotidiana das crianças.

⁸ No que diz respeito ao recurso da pesquisa ser “flexível e autocorretiva” (retorno e refinamento com possibilidades de modificação), Corsaro (2011) destaca a possibilidade do retorno contínuo nos dados, a flexibilidade e a adaptabilidade das questões do estudo, que podem ser modificadas com o suporte da autocorreção e da expansão das interpretações iniciais.

interações, focando em perceber os sentidos, a origem e o desenvolvimento do fenômeno pesquisado.

Entretanto, para compreender a socialização infantil é necessário se aproximar das crianças, ser aceito no grupo e adquirir o “*status* participante” na cultura de pares (CORSARO, 2011). Dessa maneira, desenvolver um contato e uma observação participativa com as crianças no cotidiano escolar é um dos primeiros desafios para quem almeja realizar uma pesquisa etnográfica, devido aos adultos serem “[...] fisicamente maiores do que as crianças, mais poderosos e, muitas vezes, vistos como tendo o controle sobre o comportamento infantil” (CORSARO, 2011, p. 64).

Para captar os pontos de vistas infantis, o autor sugere que o pesquisador busque a superação da tendência das crianças o verem como um “adulto típico”, para ser o oposto do que a maioria dos adultos faz na escola. Dificilmente, eles se aproximam das crianças para compreender os mundos infantis, geralmente eles “[...] não se sentam nas áreas de recreio, e, quando o fazem, normalmente é para fazer perguntas, dar conselhos ou resolver brigas. Em suma, eles são mais ativos em suas relações com crianças” (CORSARO, 2011, p. 64).

Assim, o autor indica partir para um movimento de se tornar amigo ou mais próximo das crianças. Pode levar algum tempo, porém, gradativamente elas vão se aproximando e observando a postura e o comportamento do pesquisador (elas também fazem as suas análises) até compreenderem que aquele adulto não é como os outros, é peculiar. Como os estudos “corsarianos” mostraram, o movimento de “entrada reativa” no campo – de esperar que as crianças se manifestem e estabeleçam um estreitamento de laços com o pesquisador – e de ser aceito pelo grupo, torna o pesquisador um “adulto atípico”, como o “Grande Bill” (CORSARO, 2003).⁹

Outro ponto importante que destacamos no percurso teórico-metodológico para a compreensão da etnografia com crianças – além da descrição densa, do mergulho no campo e do envolvimento com os sujeitos – é a compreensão do contexto sociocultural do CMEI pesquisado, fundamental para reflexões sobre as práticas sociais entre as crianças, possibilitando a análise sobre a leitura do cotidiano.

⁹ Os estudos de Corsaro (2003), em uma pré-escola dos Estados Unidos, mostrou que, por meio do método de “entrada reativa”, as crianças gradativamente se aproximaram, fizeram perguntas e interagiu com ele em suas atividades. Elas tinham a percepção que ele não era como elas, uma criança e, também, não era como os adultos da escola. Ele era grande, engraçado e curioso. As crianças, carinhosamente, o chamaram de “Grande Bill”, sendo reconhecido por ser um adulto atípico.

O ponto central dessa pesquisa está nas invenções que as crianças fazem no cotidiano delas. O referencial dos Estudos com o Cotidiano também se torna teórico-metodológico no momento em que Certeau (1994), com suas investigações sobre o cotidiano, pode nos embasar na reflexão sobre a necessidade de estarmos preparados para ver além do que o campo nos mostra.

Baseado nos conceitos “certeaunianos”, o desafio está em perceber, por meio dos “praticantes”, neste caso, as crianças, as suas lógicas de pensar e de agir no cotidiano e as suas produções culturais. Por intermédio da “arte de fazer” brincadeira, do “fazer com” os seus pares, das “estratégias e táticas” astuciosas, das “enunciações” captadas no voo nos episódios brincantes e dos “usos” para (re)conhecer a inventividade das crianças, no qual a lógica brincante se organiza.

Nesse sentido, o cotidiano é entendido por lógicas e por saberes tecidos e acionados por seus praticantes, evidenciando uma arte de fazer, que possibilita práticas, resistências, criações e reinvenções nos *espaçostempos* que atravessam o cotidiano escolar (CERTEAU, 1994).

Assim, Certeau (1994) nos convida a ir em busca de captar as ações dos sujeitos nas brechas do cotidiano escolar e nos “usos” que eles fazem, consomem e produzem nas relações entre os pares, nos quais as crianças demonstram a sua lógica particular. Isto é, as “[...] mil maneiras de caça não autorizadas nas quais o cotidiano se inventa” (CERTEAU, 1994, p. 38), que nesse estudo alude a engenharia brincante e o produto dessa invenção seria o hibridismo brincante, materializado nas brincadeiras lúdico-agressivas. Nesse contexto, o autor propõe em seus estudos os conceitos de “estratégia” e “tática” e de “enunciação” como uma forma de analisar as linguagens e os modos de produção dos seus praticantes para a compreensão de uma antropologia do cotidiano.

No que diz respeito às práticas de vigilância dos adultos e de microrresistências das crianças, os conceitos “certeaunianos” de “estratégia” e “tática” dialogam com a não passividade da criança e a tentativa recursiva dela de burlar a diretividade imposta pelo ambiente escolar. Ou seja, as resistências instituem micro liberdades e desarticulam fronteiras de dominação. Nessa perspectiva, a estratégia é compreendida como regras e ordens vindas de um lugar de autoridade e a tática se refere a arte de fazer no campo de visão do inimigo, subvertendo a disciplina no lugar que lhe é imposto, levando o praticante a agir astuciosamente, operando contra as resistências do cotidiano.

Nesse viés, a vida comum, o singelo, o trivial e o inesperado ganham forma nas relações entre as crianças. Ginzburg (1989, p. 144-145) ressalta que “[...] é necessário examinar os pormenores mais negligenciáveis, basear-se em indícios imperceptíveis à maioria”. Para Certeau (1994), a “enunciação” é uma oportunidade de conhecer o que acontece entre os praticantes do cotidiano em seus diálogos, capturados nas “falas em ato”.

Desse modo, compreender o cotidiano e os seus praticantes, a partir da observação dos seus pormenores e de seus comportamentos táticos e enunciativos pode se tornar uma maneira de alcançar a criatividade, a produção de sentidos e a invenção do cotidiano pelas crianças em suas brincadeiras.

Diante do que foi apresentado, assumimos o método de pesquisa etnográfico, com abordagem qualitativa, voltado para a leitura do cotidiano e do que podemos interpretar a partir dele e junto com as crianças, por acreditar que não podemos separar a descrição densa presente nas práticas das crianças do modo como elas percebem a sua realidade. Nesse sentido, a relação se estabelece na inserção e na interpretação do *modus vivendi* e do *modus operandi* na cultura de pares infantil e, consequentemente, na captação de ver as coisas do ponto de vista desses sujeitos. Dar voz às crianças é um desafio constante, por isso, a busca de ir ao encontro de suas experiências brincantes no cotidiano escolar.

2.1.2 CARACTERIZAÇÃO DO CMEI

Esta pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal do Espírito Santo – Campus Goiabeira, sob o número do CAAE 58544216.3.0000.5542 e número de parecer 1.936.658, conforme exigências indicadas pela Resolução nº 466/2012 CNS.

A pesquisa foi realizada em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), que se localiza em uma comunidade de periferia, de classe média-baixa, em Andorinhas, no Município de Vitória/ES.

O CMEI foi inaugurado em 1996, com a junção de dois Centro de Educação Infantil (CEI), CEI “Pedra Santana de Aguiar” e o antigo CEI “Maria Nazareth

Menegueli”, iniciando suas atividades em fevereiro de 1997 (VITÓRIA, 2010). A imagem 01 mostra a fachada do CMEI:

Imagem 01: CMEI Maria Nazareth Menegueli



Fonte: Os Autores

A escola se situa na região administrativa 4 de Vitória/ES, entre os bairros de Santa Marta e Andorinhas, na qual atende a maioria das crianças dessa localidade, mas abarca também crianças das redondezas situadas nos bairros: Joana D’Arc (Mangue Seco), Tabuazeiro, Itararé, São Cristóvão e adjacências. A imagem 02 indica o posicionamento do CMEI:

Imagem 02: Localização do CMEI Maria Nazareth Menegueli



Fonte: Os Autores

Conforme os dados fornecidos pela secretaria da escola no ano de 2015 (ano da produção de dados), o CMEI contabilizou cerca de 220 matrículas na creche e 300 na pré-escola, totalizando 520 crianças, com faixa etária de seis meses a cinco anos e onze meses de idade, estudando na instituição pesquisada.

O CMEI conta com 11 turmas em cada turno, sendo o turno matutino o espaço escolhido para a pesquisa. Apresenta um quadro com 89 funcionários para cuidar e educar as crianças, sendo uma professora regente e uma estagiária em Pedagogia para cada turma. Apresenta, também, professores com formação em Artes e em Educação Física. As duas professoras de Educação Física presentes na escola estão relacionadas com a pesquisa.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico do CMEI pesquisado (VITÓRIA, 2010), a instalação da escola é composta por 12 salas de aula com aproximadamente 40m². Conta com uma sala que é utilizada como laboratório pedagógico/Educação Especial, uma sala de informática, uma cozinha, um lactário, um refeitório, dois banheiros infantis, três banheiros adultos, uma lavanderia, sala de direção, sala de pedagogos, sala de professores, uma sala de material didático, outra de material de limpeza e uma dispensa. Conta, também, com cinco espaços de pátio, dois cobertos, dois descobertos e um semicoberto, locais que foram realizadas as produções de dados *com e entre* as crianças.

Privilegiou-se observar e conhecer as brincadeiras infantis em espaços que ocorressem eventos brincantes, planejados ou não, nos momentos de recreio e nos *espaçostempos* de Educação Física. Por isso, o foco se direcionou para alguns pontos da escola: o pátio semicoberto, o pátio central e o pátio dos fundos.

O pátio semicoberto é composto por um toldo, uma mini-quadra pintada no chão, uma casinha, dois brinquedos de plástico e escadas que levam a uma porta de serviços. Ao fundo desse pátio se encontra o parquinho das crianças menores (Grupo I e II).

No pátio central se encontra o refeitório, ao lado dele um acesso para as salas do grupo I e II e o outro parquinho separado. Há também um palco destinado para apresentações das turmas e uma rampa que leva para as salas dos grupos III e IV.

E no pátio dos fundos há as salas do grupo V e VI, a sala de material de Educação Física e a sala de música. Além de um brinquedo-eskorregador, uma grande árvore e grades que separam do pátio central.

Imagem 03: Casinha e Brinquedo no pátio semicoberto



Fonte: Os Autores

Imagem 04: Mini-quadra no pátio semicoberto



Fonte: Os Autores

Imagem 05: Pátio central



Fonte: Os Autores

Imagem 06: Pátio descoberto



Fonte: Os Autores

Para conhecer a identidade do CMEI foi fundamental realizar a leitura do Projeto Político Pedagógico (VITÓRIA, 2010). O documento de 2010 apresenta uma percepção sobre a infância baseada na Psicologia do Desenvolvimento como descrito no trecho a seguir:

[...] fundamentando-se na contribuição de pensadores influentes como Jean Piaget e Lev Vygotsky, a comunidade escolar do CMEI – Maria Nazareth Menegueli busca destacar a função principal da instituição que é cuidar e educar crianças de zero a seis anos de idade, solidificando desta forma, seu papel social e possibilitando às crianças nele matriculadas, o sucesso educacional, preservando seu bem-estar físico e estimulando seus aspectos cognitivo, emocional e social (VITÓRIA, 2010, p. 03).

Segundo o currículo prescrito, o Projeto Político Pedagógico (VITÓRIA, 2010) estaria preocupado apenas com as fases de desenvolvimento cognitivo e motor das crianças, o que, de fato, é muito importante. No entanto, para Mello et al. (2016, p. 133), a fundamentação teórica baseada na Psicologia, “[...] preocupa-se com o que ocorre “dentro” das crianças em seu desenvolvimento, mesmo que esse processo seja mediado na interação com o social”. Essa perspectiva se pauta na ideia de “criança universal”, pois basta conhecer as características sobre a faixa etária das crianças para relacionar com o estágio de desenvolvimento infantil, determinado pela maturação do organismo, sem levar em consideração o contexto social que elas vivem e suas diferenças.

Na contramão desta concepção, a atualização do Projeto Político Pedagógico em 2014 já passou a enxergar a infância e a criança em consonância com a proposta da Sociologia da Infância, que destaca o que se passa “entre” elas, direcionando a sua atenção para as produções advindas de suas culturas de pares infantil. Fomos em busca de saber sobre a publicação dessa nova versão do PPP com o diretor do CMEI, transcrita por meio da seguinte narrativa:

De acordo com o diretor do CMEI, existe a possibilidade que no ano de 2017 o Projeto Político Pedagógico (VITÓRIA, 2010) seja publicado com as atualizações realizadas no ano de 2014. Segundo o diretor, está no plano de ação, no que diz respeito à formação continuada da escola, a revitalização desse PPP e sua atualização. No entanto, tivemos acesso ao documento de 2010, desatualizado, porém, publicado, bem como ao documento de 2014, que já foi atualizado, mas ainda não foi publicado. É necessário ressaltar que cada documento tem percepções diferenciadas sobre infância e a criança. Assim, optamos por analisar o PPP publicado no ano de 2010 (Diário de campo, narrativa do diretor do CMEI MNM, 09 de fevereiro de 2015).

Outro ponto que merece destaque são as produções culturais das crianças no cotidiano escolar. Um dos ambientes propícios para a (re)construção do conhecimento de jogos e de brincadeiras são nos *espaçostempos* de Educação Física. O Projeto Político Pedagógico (VITÓRIA, 2010) considera a Educação Física como um componente curricular da Educação Infantil.

A atuação da Educação Física nas instituições de Educação Infantil em Vitória/ES tem como objetivo maior articular saberes, fazeres e racionalidades das crianças em seus momentos brincantes, como é proposto pela Secretaria Municipal de Educação – SEME (VITÓRIA, 2006, p. 89):

A inclusão da Educação Física como componente curricular da Educação Básica integrada à proposta pedagógica (LDB/96), não deve ser compreendida como um apêndice ou uma realidade estranha às diferentes práticas educativas dos CMEI. A identidade da Educação Física precisa se afirmar como uma prática cultural portadora de conhecimentos que só têm sentido quando articulada a outros saberes e outros fazeres presentes no contexto da Educação Infantil. Somente assim, as práticas corporais da cultura como os jogos, brincadeiras, danças, dramatizações etc. se enraizariam como práticas portadoras de cultura e de conhecimento e se constituiriam como componentes curriculares potencializadoras do sentido e da importância da linguagem corporal na práxis pedagógica.

Este trecho enfatiza, portanto, a importância dessa articulação das linguagens no contexto da Educação Infantil, uma vez que a Educação Física está inserida em um contexto não disciplinar,¹⁰ sendo assim, sua atuação deve ser pensada e baseada por meio do Projeto Político Pedagógico e do Projeto Institucional realizado anualmente em conjunto com os outros professores da escola.

Vale destacar que, neste CMEI, as crianças fazem duas aulas de Educação Física por semana, com duração de 50 minutos, que têm como conteúdo principal os jogos e as brincadeiras, objetivando ampliar o repertório brincante, bem como “[...] resgatá-las e devolvê-las ao mundo infantil, ao mundo do imaginário, e que em seu brincar possam tecer conhecimentos sobre esse mundo em que vivem e sobre si mesmas” (VITÓRIA, 2010, p. 07).

Nesse sentido, a missão desse CMEI, além de envolver o cuidar e o educar, enfatiza o brincar. Para esta instituição, a brincadeira é tão importante quanto o cuidar e o educar, como nos mostra o PPP (VITÓRIA, 2010, p. 8):

¹⁰ Devido a esse contexto não disciplinar da Educação Infantil, os professores de Educação Física, Artes e Música são designados por Professores Dinamizadores da Educação Infantil.

O BRINCAR é indispensável à saúde física, emocional e intelectual da criança. Através da brincadeira ela inicia seu processo de interação com o meio físico e social: aprende a conviver com o outro, a situar-se frente às coisas do seu mundo, a controlar seus movimentos e a estabelecer ordem em seu universo pessoal. Este CMEI tenta privilegiar o lugar para curiosidade, a brincadeira, o desafio e a oportunidade de investigação.

Para tanto, observamos as brincadeiras infantis nos momentos livres (momentos de pátio/recreio), sem a intervenção pedagógica dos adultos, e nos *espaçostempos* de Educação Física, em momentos de prática pedagógica dos professores dessa área de conhecimento. A narrativa do Diretor do CMEI enfatiza a questão do brincar nos espaços destinados ao lúdico na escola:

Em uma conversa com o Diretor do CMEI MNM, ele destacou que este CMEI reconhece o brincar como aspecto fundamental na Educação Infantil, da mesma forma que é sugerido pela SEME (VITÓRIA, 2006), com práticas pedagógicas que preconizam o protagonismo infantil, a experiência de atividades variadas, utilização cuidadosa do espaço dentro da escola, o uso de brincadeiras historiadas e atividades lúdicas como método de ensino e, ainda, a articulação de diferentes linguagens (Diário de campo, narrativa do Diretor do CMEI MNM, 09 de fevereiro de 2015).

Deste modo, permanecemos no contexto pesquisado durante o ano de 2015, iniciando em fevereiro e finalizando em dezembro. Frequentamos o cotidiano desta unidade de ensino quatro a cinco vezes por semana, totalizando 192 inserções no campo, com a observação e registro dos *espaçostempos* de Educação Física e de momentos de recreio.

Portanto, o foco foi observar e registrar diálogos, trocas e negociações entre as crianças em sua cultura de pares, destacando a perspectiva micro e macro do espaço de investigação, com o intuito de nos aproximar, o máximo possível, das experiências brincantes no cotidiano escolar.

2.1.3 CONDIÇÕES SOCIOECONÔMICAS DA COMUNIDADE

O processo de pesquisa com crianças tem como principal objetivo capturar as perspectivas infantis, destacando suas vozes, seus interesses, suas necessidades e suas particularidades. No entanto, para estudar as crianças como atores sociais e sujeitos e não objetos de pesquisa (CORSARO, 2011), vamos analisá-las tanto dentro de uma

perspectiva macro, de modo a ressaltar a sua infância nos *espaçotempos* que elas estão inseridas, como na perspectiva micro, para compreender o cotidiano e sua cultura de pares.

Watson-Gegeo (1992) corrobora a ligação importante entre os níveis macro e micro da pesquisa, que devem ser produzidos e interpretados numa abordagem etnográfica qualitativa, que pode nos ajudar a compreender a socialização das crianças.

Portanto, neste tópico iremos expor, de modo mais específico, a perspectiva macro e crítica do estudo, enfatizando os possíveis fatores sobre a relação das crianças com a comunidade em que vivem, a fim de identificar as influências que as crianças estão expostas ao se depararem com um contexto de violência de sua realidade (LIRA, 2011; 2015; SARMENTO, 2015), seja em casa ou em ambientes sociais, nos indagando, principalmente, no que diz respeito se esses eventos são realmente significativos em suas brincadeiras ou se passam despercebidos. E, assim, descobrir se isso afeta seus comportamentos e ações brincantes e o que de fato se torna importante para elas durante suas interações e inventividades na escola.

Tomando como base o ano de 2015, no qual foi realizada a pesquisa de campo, vamos tratar sobre a caracterização do CMEI pesquisado, em relação às condições socioeconômicas e culturais que vivem as crianças e suas famílias, bem como os aspectos de criminalidade que afetam o entorno da escola.

Conforme os relatórios da secretaria do CMEI, há alunos que fazem parte da turma integral, isto é, ficam durante todo o horário de funcionamento da escola (de sete horas da manhã às cinco horas da tarde), totalizando 24 alunos, sendo 8 alunos do Grupo IV, 10 alunos do Grupo V e 6 alunos do Grupo VI.

Outra informação relevante sobre a caracterização das crianças deste CMEI é referente as que possuem Bolsa Família.¹¹ Conferindo os dados de modo mais específico em relação às 60 crianças pesquisadas, 40 delas possuem esse benefício, sendo 13 do Grupo IV, 18 do Grupo V e 09 do Grupo VI.

Os dados do Projeto Político Pedagógico do CMEI (VITÓRIA, 2010) indicam, também, que a escolaridade dos pais dos alunos se encontra no Ensino Médio em sua

¹¹ De acordo com os dados da Caixa Econômica Federal, Bolsa Família é um programa de transferência direta de renda, direcionado às famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza em todo o país, de modo que consigam superar a situação de vulnerabilidade e pobreza. O programa busca garantir a essas famílias o direito à alimentação e o acesso à educação e à saúde. Em todo Brasil, mais de 13,9 milhões de famílias são atendidas pelo Bolsa Família. Disponível em: www.caixa.gov.br/programas-sociais/bolsa-familia/Paginas/default.aspx.

maioria, sendo a mãe que possui o maior nível de escolaridade. A maioria dos pais reside em casa própria e trabalham com carteira assinada, possuindo renda mensal familiar em torno de um a dois salários mínimos.

Segundo os dados da Secretaria Municipal de Educação de Vitória/ES (VITÓRIA, 2010), o indicador de acesso a internet mostra que, do total de 481 alunos do CMEI em que os pais responderam ao questionário socioeconômico, cerca de 212 não possuem computador, 214 possuem apenas um computador com acesso à internet, 20 possuem um computador sem acesso à internet e apenas 35 alunos possuem mais de um computador com acesso à internet.

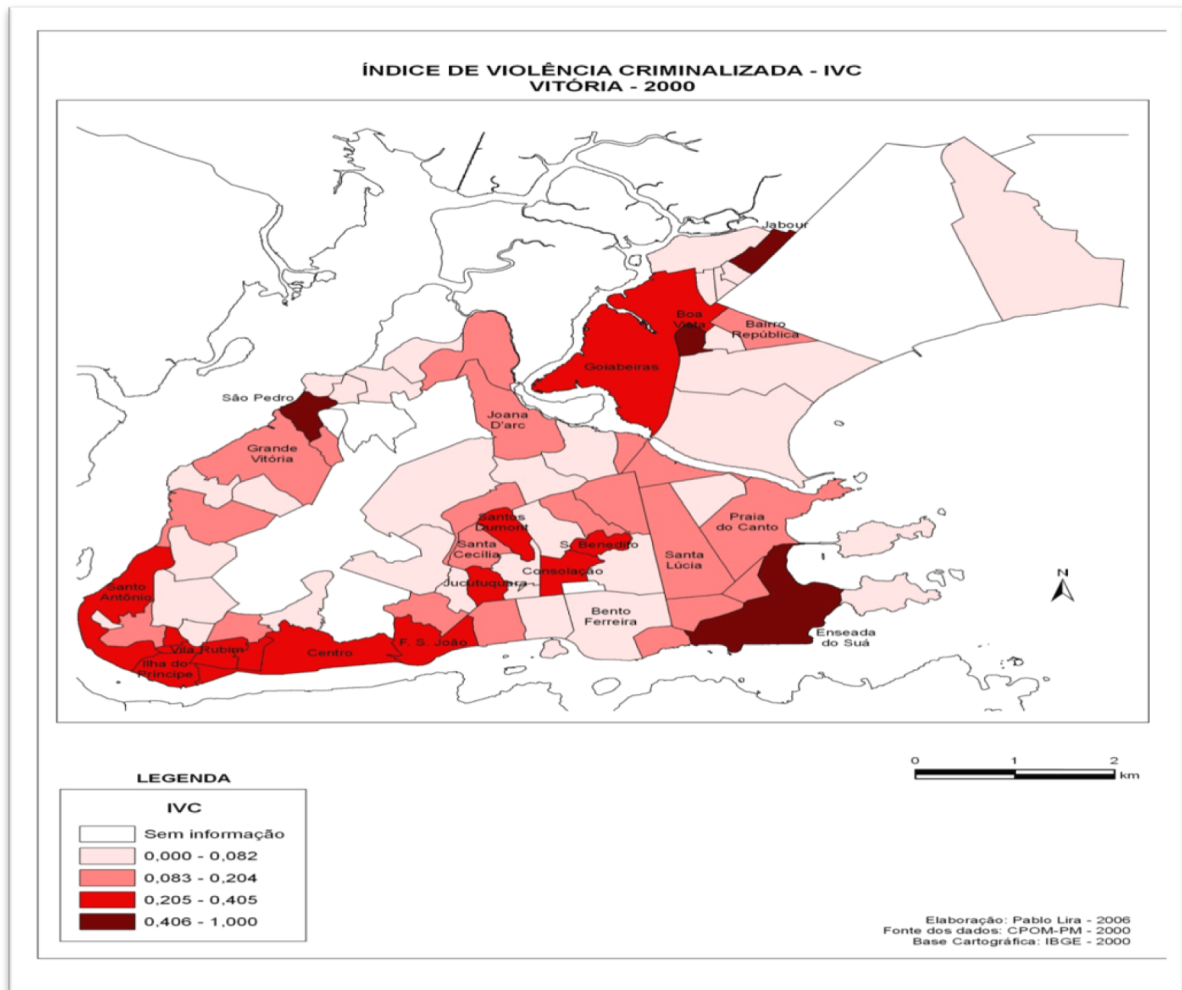
Conforme relatórios e diagnósticos sobre a saúde do bairro de Santa Martha e proximidades (VITÓRIA, 2010), 80% da população é usuária do SUS (Sistema Único de Saúde). Tem como principais atividades laborais: auxiliar de serviços gerais, diarista, vigilantes, policial militar, pescador e comerciante.

Um aspecto relevante sobre os níveis de violência é que a localidade apresenta influências do tráfico de drogas, registros de crimes de embriaguez, roubos e abusos de drogas.

Com base nas pesquisas de Lira (2011; 2015), o Índice de Violência Criminalizada (IVC) de Vitória/ES contempla nove indicadores básicos, que são constituídos por grupos de variáveis criminais como crimes letais e não letais, roubo, tráfico de drogas e estupro. Através do encadeamento de informações socioeconômicas, o IVC aponta o entendimento sobre “[...] os fatores estruturais que provavelmente influem na dinâmica criminal, bem como fornece subsídios para a proposição de políticas públicas e estratégias de prevenção, controle e combate à violência na capital do Espírito Santo” (LIRA, 2011, p. 3).

Os bairros que ficam próximos ao CMEI pesquisado apresentam índice de IVC entre 0,082 até a escala máxima 1,0. Isso se deve as recorrentes trocas de tiros, disputa pelo controle do tráfico entre os bairros vizinhos, assassinatos e regras impostas pelos bandidos à população local. A imagem 07 exibe o índice de Violência Criminalizada (IVC) referente à cidade de Vitória (LIRA, 2015):

Imagem 07: Mapa do Índice de Violência Criminalizada de Vitória/ES do ano 2000 (LIRA, 2015)



Fonte: Lira (2005)

As informações estatísticas nos deram um panorama sobre a violência criminalizada de Vitória/ES, principalmente, nos bairros do entorno da escola. De acordo com uma das professoras de Educação Física do CMEI, algumas crianças apresentam uma história de vida ligada à violência doméstica e/ou da comunidade que fazem parte. Isso é ressaltado em um dos trechos da entrevista:

[...] tem casos de crianças que o pai tentou passar fogo na casa quando eles eram pequenos e eles tiveram que fugir (...) são histórias muito fortes que quando você fica sabendo o contexto, a vida deles e tal, aí, você começa a entender o comportamento deles (ENTREVISTA, PEF1, 03-06-2015).

Para Luz (2008), se faz relevante o conhecimento sobre o contexto em que será desenvolvida a socialização das crianças, tanto em níveis horizontais como verticais. Para a autora:

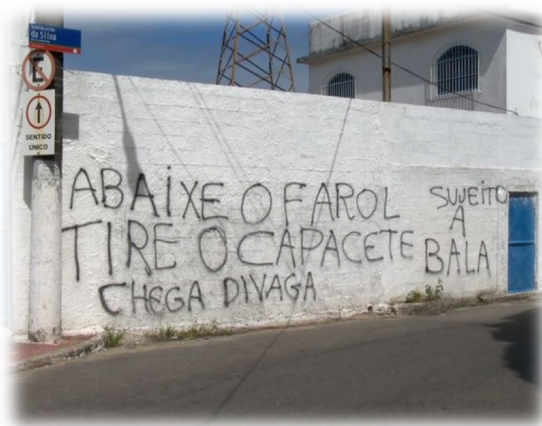
O contexto horizontal se refere a comportamentos, interações e eventos como eles se desenrolam no tempo, juntamente com as circunstâncias imediatas que os afetam. O contexto vertical se refere às áreas institucionais de atividades dentro da cultura ampla e sociedade que, embora parecendo estar fora do contexto imediato (horizontal), molda de forma profunda o comportamento que acontece no nível horizontal (LUZ, 2008, p. 70).

Somado a isso, registramos evidências que corroboram estes indicadores e o contexto vertical e horizontal que influenciam direta ou indiretamente às crianças, suas famílias e o próprio CMEI.

Dentro da comunidade é possível observar, por meio de pichações e avisos impressos no muro da escola, que os “bandidos” têm duas linguagens diferentes em relação a “segurança” da comunidade: ora com “tom de ameaça”, ao exigir que a entrada pelas vielas da comunidade seja realizada de acordo com as regras impostas pelos bandidos, sob pena de acontecer algum confronto armado. Ora com “tom de justiça”, quando reforçam, na porta da escola, avisos sobre “ondas de roubo” e “uso de drogas” próximos das crianças e das pessoas de bem da comunidade. Esses aspectos exibem a ambiguidade na relação bandidos-comunidade.

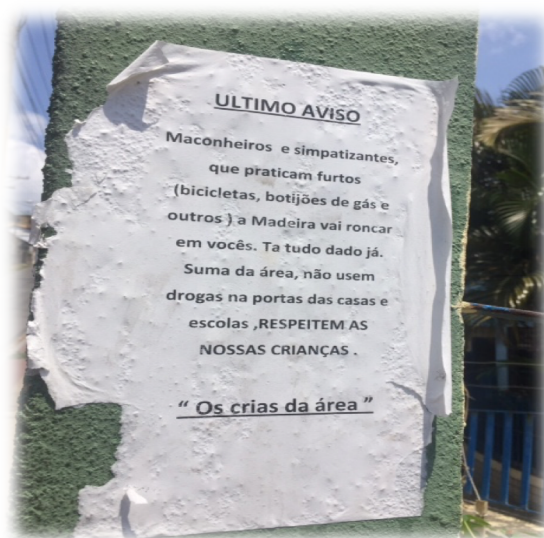
As imagens 08 e 09 mostram as constantes ameaças por parte dos malfeitores da comunidade à sua população e a quem preza pela segurança do local, como demonstrado nos dizeres no muro dentro da comunidade, bem como em um cartaz colado no muro da escola.

Imagem 08: Pichações no muro da comunidade (DIÁRIO DE CAMPO, 13/03/2015)



Fonte: Os Autores

Imagem 09: Cartaz colado no muro da escola (DIÁRIO DE CAMPO, 27/10/2015)



Fonte: Os Autores

Esses fatores demonstram que a comunidade em que a escola está inserida apresenta condições socioeconômicas desfavoráveis e a sua população está sujeita a violência que ronda este ambiente.

O desafio é conhecer as práticas e as relações brincantes das crianças nessa realidade, buscando respostas para as seguintes questões: o contexto social influencia a brincadeira? As crianças refletem em seus comportamentos e brincadeiras a agressividade que presenciam em sua comunidade? As crianças se tornam mais agressivas por conta do contexto de violência em que elas vivem? São inquietações que buscamos responder durante as análises da produção de dados.

2.1.4 SUJEITOS DA PESQUISA

Para investigar a cultura de pares infantil, precisa-se ouvir quem, de fato, está presente e/ou vivencia o ambiente pesquisado. Por isso, a necessidade de perceber este ambiente de uma forma plena, englobando tanto a perspectiva do adulto como da criança, com suas respectivas visões de mundo.

Os sujeitos desta pesquisa são 60 crianças com faixa etária entre quatro e cinco anos de idade, 02 professoras de Educação Física que atuam nas turmas pesquisadas, 01 secretária, 01 pedagoga e 01 gestor (diretor) do CMEI.

Em relação às crianças pesquisadas, a rede municipal de Vitória/ES agrupa as crianças nos CMEI por grupo/faixa etária. Nesta pesquisa, analisamos somente as

crianças do Grupo IV – crianças de três a quatro anos de idade; Grupo V – crianças de quatro a cinco anos de idade; Grupo VI – crianças até cinco anos e onze meses de idade.

O critério de seleção das crianças foi por meio da autorização da escola, com a ciência dos pais, a frequência delas em aula, o aceite em interagir com a pesquisadora, ter suas brincadeiras observadas, questionadas e registradas em fotos, áudios e vídeos, direcionadas à temática da pesquisa.

A escolha destes grupos se deve ao fato da observação inicial das crianças na fase diagnóstica ressaltar, de modo mais específico, o envolvimento dessa faixa etária em episódios de interação e apresentar características determinantes para a compreensão das brincadeiras lúdico-agressivas.

Para conhecer a perspectiva dos professores sobre as brincadeiras lúdico-agressivas na escola, buscamos interagir com as duas professoras de Educação Física do CMEI para captar a percepção delas em relação a esse tipo de manifestação brincante e seus pontos de vista, no que diz respeito às brincadeiras lúdico-agressivas fazerem parte de um planejamento pedagógico. Por isso, o critério de seleção foi ser professor de Educação Física da instituição pesquisada, ministrar aulas para os respectivos grupos selecionados, bem como o aceite e a aderência em participar da pesquisa. Para resguardar a identidade das professoras, elas serão chamadas de PEF1 e de PEF2.

A PEF1 é formada desde 2010 em Licenciatura Plena em Educação Física por uma universidade privada do Espírito Santo, em Vila Velha. Possui um curso de Especialização em Educação Física Psicomotora, por outra instituição privada da mesma região. Ministra aulas na Educação Infantil desde 2012 e é professora temporária deste CMEI desde 2015.

A PEF2 é formada desde 2007 em Licenciatura Plena em Educação Física por uma universidade pública do Espírito Santo, com sede em São Mateus. Possui um curso de Especialização em Ciências do Esporte, com ênfase em Judô, pela mesma instituição. Ministra aulas na Educação Infantil desde que ingressou como professora efetiva neste CMEI em 2008.

Em relação aos outros funcionários do CMEI – secretária, pedagoga e diretor –, ao investigar o cotidiano de crianças, a participação deles se limitou a captação de narrativas e enunciações de suas vozes e representações sobre o contexto em que o CMEI está localizado e as brincadeiras que envolveram ações lúdico-agressivas. A

produção de dados com esses atores sociais possibilitou o diálogo e a articulação com as narrativas infantis e das professoras de Educação Física sobre o fenômeno estudado.

2.1.5 PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

Como a pesquisa teve uma abordagem etnográfica, Corsaro (2011) afirma que nem todos os instrumentos são eficazes para este tipo de pesquisa, principalmente, em se tratando de crianças. É necessário que os recursos para a produção de dados permitam ao pesquisador estabelecer uma interação com os sujeitos pesquisados, envolvendo a imersão, a convivência, a observação e a recolha de narrativas brincantes e de imagens que nascem dessas relações no cotidiano da criança, que se tornarão pistas para a pesquisa.

Nessa perspectiva, foram utilizados diversos instrumentos de pesquisa para compreender as expectativas infantis, das professoras e dos outros atores sociais sobre o hibridismo brincante, corporificado nas brincadeiras lúdico-agressivas. Para conseguir uma aproximação da realidade e das experiências produzidas pelas crianças foram utilizadas técnicas de pesquisa como a observação participante e a entrada reativa.

A observação participante consiste em captar, registrar e interpretar os dados para compreender os sujeitos e suas relações em seus contextos culturais, permitindo a apreensão da realidade e a identificação do sentido, da orientação e da dinâmica de cada momento de interação entre o pesquisador e os sujeitos no contexto investigado (SPRADLEY, 1980; ANGROSINO, 2009).

O método de “entrada reativa” propõe que o pesquisador entre no ambiente investigado e aguarde as crianças reagirem a sua presença para que as interações entre pesquisador e sujeitos se estabeleçam, a partir da ação ativa e curiosa dos atores sociais desse contexto (CORSARO, 2011).

Essas duas técnicas se complementam para fundamentar a pesquisa na perspectiva de ser *com* e *entre* as crianças e proporcionar uma observação “de dentro” do cotidiano, possibilitando que o foco recaia nas relações, nas práticas concretas e na produção de sentidos dos atores sociais, bem como no reconhecimento do pesquisador como membro da realidade investigada (CORSARO, 2011; BUSS-SIMÃO, 2014). Isso evidencia o caráter micro e interpretativo desta pesquisa (WATSON-GECEO, 1992; CORSARO, 2011; SARMENTO, 2013).

Com o objetivo de captar as vozes das crianças e suas experiências brincantes no decorrer da permanência do pesquisador no campo buscou-se “[...] formas de ouvir crianças, explorando as suas múltiplas linguagens, que têm como pressupostos a crença de que elas têm o que dizer e o desejo de conhecer o ponto de vista delas” (CRUZ, 2008, p. 13). Para tanto, utilizou-se como instrumentos de produção de dados diário de campo, narrativas, enunciações, registros fotográficos, gravação de áudios e vídeos e entrevistas sobre as brincadeiras lúdico-agressivas nos *espaçostempos* da Educação Física e nos momentos de recreio.

Ao longo do período no campo, de fevereiro a dezembro de 2015, contabilizamos 192 inserções. Foi possível registrar 338 vídeos, 1123 fotos, 48 áudios, 80 observações de narrativas e de enunciações em diário de campo *com* e *entre* as crianças e, de modo complementar, com professores de Educação Física, Pedagoga, secretária e gestor. Além de 02 entrevistas com duração de 51 minutos e 64 minutos, especificamente, com as professoras de Educação Física do CMEI.

No diário de campo foram registradas as observações, as narrativas, as enunciações e as reflexões sobre as ações e as interações das experiências infantis durante as brincadeiras, descrevendo quantitativa e qualitativamente os dados produzidos nos *espaçostempos* da escola.

As narrativas foram diálogos produzidos e/ou induzidos pela pesquisadora para a produção de conhecimento do que se “tece no cotidiano” (ALVES, 2001). Segundo Alves (2007), narrar o cotidiano é comunicar novos fatos, problemas, preocupações e achados. Deste modo, entende-se narrativas como uma maneira de comunicar e produzir o conhecimento, “fabricar” (CERTEAU, 1994) e rememorar a realidade como um modo de captar detalhes e diálogos verbais e não verbais entre as crianças.

As enunciações (CERTEAU, 1994) também apresentaram um papel relevante dentro da pesquisa, pois se captou a “fala em ato”. Isto é, os diálogos que surgiram durante a brincadeira, provenientes das interações e do “fazer com” os outros praticantes do cotidiano, que originou narrativas, ao mesmo tempo, criativas, ordinárias e banais, fruto da interação entre as crianças.

Os registros fotográficos e as gravações de áudio e de vídeo foram uma forma de complementar as narrativas e as enunciações na dinâmica do cotidiano escolar, como um modo de captar detalhes de diálogos verbais e não verbais entre as crianças e/ou de quem interagissem com elas. Aliado a esses recursos, foi mostrado os mesmos registros

para as crianças para que elas pudessem nos contar a sua própria história e foi gravado em áudio as suas impressões sobre as brincadeiras. Desta forma, as crianças puderam contribuir diretamente como “parceiros da pesquisa”, que no entendimento de Alves (2008, p. 8) “[...] são todos aqueles praticantes com que nos ‘conectamos’ para saber de suas práticas e das ideias que formulam ao agir”.

A entrevista semiestruturada teve como objetivo construir um diálogo com as professoras sobre os comportamentos das crianças e suas representações sobre as brincadeiras lúdico-agressivas nos *espaçostempos* da Educação Física e do recreio, permitindo guiar e aprofundar questões sobre a pesquisa. Para Alves (2008), são nas conversas que conhecemos e compartilhamos a realidade dos contextos cotidianos em que vivemos.

O roteiro da entrevista foi composto por 21 questões abertas que versou sobre os seguintes temas: I. Formação e trajetória acadêmica-profissional das professoras de Educação Física na Educação Infantil (*Questão 2: Há quanto tempo exerce a docência na Educação Infantil?*); II. Condição socioeconômica do CMEI (*Questão 4: Como você vê a relação entre as condições socioeconômicas que o CMEI está inserido e o comportamento dos alunos?*); III. Escolha de conteúdos das aulas de Educação Física (*Questão 6: O que você busca priorizar em suas aulas de Educação Física?*); IV. Comportamento das crianças em aula de Educação Física e nos momentos de recreio (*Questão 7: O que você acha mais difícil de lidar na relação com os alunos?*); V. Percepção das professoras sobre as brincadeiras lúdico-agressivas (*Questão 14: Em uma situação em que crianças “brincam agressivamente”, como você lidaria com isso?*).

Na parte final da entrevista, foi apresentado para elas uma situação hipotética, exemplificando comportamentos e ações lúdico-agressivas, bem como dois vídeos protagonizados pelas crianças pesquisadas sobre a mesma temática, questionado a impressão delas acerca da situação descrita, dos vídeos e da possibilidade de trazer essa manifestação corporal para os *espaçostempos* da Educação Física.

Assim, através da construção das redes de relações estabelecidas no cotidiano com os sujeitos foi possível captar as percepções das professoras e das crianças nos *espaçostempos* dedicados ao brincar, por meio das técnicas e dos instrumentos utilizados na pesquisa.

É de extrema relevância o uso de metodologias que incluam “estratégias de reflexividade” (SARMENTO, 2013) durante a fase de produção de dados da pesquisa.

Percebemos, rapidamente, a relevância de realizar reflexões contínuas sobre o campo e os dados para utilizar as estratégias mais apropriadas e da melhor maneira possível para captar as brincadeiras, a inventividade e o protagonismo infantil, gerando, assim, a triangulação dos dados.¹²

O reconhecimento das crianças como sujeito produtor de conhecimento foi essencial para que pudéssemos conhecer o que envolve o hibridismo brincante. Portanto, com a observação, o registro e a troca de experiências *com* e *entre* as crianças, foi possível ir em busca de saberes, de significações e de práticas concretas para conhecer e compreender as experiências brincantes vivenciadas no cotidiano escolar.

2.1.6 MÉTODOS PARA A ANÁLISE DOS DADOS

Objetivando compreender as experiências infantis, a análise dos dados foi o momento de olhar com mais sensibilidade para os “praticantes do cotidiano” (CERTEAU, 1994). Para a compreensão do processo de (re)significação das brincadeiras infantis recorreu-se a abordagem crítico-interpretativa (SARMENTO, 2013), as dimensões éticas e estéticas das práticas cotidianas (CERTEAU, 1985), bem como aos métodos de categorização e de análise qualitativa de episódios de interação (PEDROSA; CARVALHO, 2005) como diretrizes de análise deste estudo.

Deste modo, a dimensão crítica está associada à investigação da realidade sociocultural violenta da comunidade que as crianças estão expostas e os efeitos sobre as experiências brincantes infantis. A partir da caracterização do CMEI, bem como das condições socioeconômicas da comunidade que ele está inserido, esta análise foi realizada em uma perspectiva macro, a fim de observar as influências que envolvem o contexto escolar que as crianças vivenciam em seu cotidiano.

Já a dimensão interpretativa abarca as relações sociais e os sentidos que as crianças atribuem ao que fazem, por meio de sua interpretação, transformação e invenção de suas práticas brincantes. Para analisar, de modo mais específico, a cultura de pares infantil, Corsaro (2011) defende que as interpretações etnográficas devem estar circunscritas em um patamar “microscópico e holístico”, nos conduzindo a olhar para a perspectiva micro da vida cotidiana. Essa forma de interpretação “[...] ultrapassa o exame microscópico das ações e dirige-se para sua contextualização num sentido mais

¹² A triangulação dos dados permite a união dos dados produzidos no campo de pesquisa, com o referencial teórico-metodológico e a interpretação do pesquisador.

abrangente, para capturar eventos e ações como são entendidos pelos próprios atores sociais” (CORSARO, 2011, p. 65). Esse “método micro” proporciona dar voz às crianças e fornecer descrições e interpretações de como as crianças vivem a sua infância.

Ao buscar compreender as produções infantis no terreno brincante, trazemos Certeau (1985) para dialogar sobre as práticas das crianças, principalmente, quando aborda as dimensões éticas e estéticas das práticas cotidianas. Buscou-se analisar a “lógica da ação” brincante, isto é, a “[...] lógica das práticas como uma rede de operações cuja formalização pode ser analisada” (CERTEAU, 1985, p. 5).

Na dimensão ética, observamos a necessidade histórica de existir das crianças, de querer viver a infância e de ter os seus direitos e a sua voz ouvida, mesmo que para isso tenham que se recusar ou burlar a ordem estabelecida pelos adultos para fazer valer os seus desejos brincantes. Perceber esses aspectos nas práticas das crianças podem nos auxiliar a entender o cotidiano, abrindo espaço para a inventividade infantil, com a engenharia brincante. Assim, “[...] na multiplicidade dessas práticas cotidianas, dessas práticas transformadoras da ordem imposta, há constantemente um elemento ético” (CERTEAU, 1985, p. 8).

E a dimensão estética se reflete na forma como as crianças criam sentidos para pensar e agir como uma arte de fazer e inventar o seu cotidiano, transgredindo e deixando as suas marcas e as suas singularidades, a partir da expressividade na brincadeira. Compreender esses aspectos nos conduzem a refletir sobre a maneira como as crianças manejam uma ordem imposta, que se traduz em uma “[...] arte de fazer. Isto é, que não se traduz num discurso, mas sim em um ato” (CERTEAU, 1985, p. 7). Os elementos que constituem o instante do ato em determinada ocasião é o que determina o sentido estético, neste caso, as narrativas e as enunciações infantis sobre suas engenharias brincantes.

Nesse sentido, para a organização e estruturação da análise foi realizada a construções de categorias e análises qualitativas de episódios de interação (BOGDAN; BIKLEN, 1994; PEDROSA; CARVALHO, 2005). Após esta etapa, efetuamos a análise a partir da triangulação dos dados através do olhar do pesquisador, dos sujeitos e do referencial teórico, gerando a compreensão e a interpretação do que foi protagonizado pelas crianças em suas brincadeiras.

Para Bogdan e Biklen (1994, p. 205), a análise de dados consiste na busca, na organização e na interpretação do produto das observações e registros de campo, que envolve um processo de “[...] procura de padrões, descoberta dos aspectos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão do que vai ser transmitido aos outros”. Para isso, os mesmos autores sugerem a construção de categorias de codificação para sistematizar os dados:

[...] percorrer os seus dados na procura de regularidades e padrões bem como de tópicos presentes nos dados e, em seguida, escreve palavras e frases que representam estes mesmos tópicos e padrões. Estas palavras ou frases são *categorias de codificação*. As categorias constituem um meio de classificar os dados descritivos que recolheu, [...] de forma a que o material contido num determinado tópico possa a ser fisicamente apartado dos outros dados (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 221)

Com o levantamento dos dados foi destacado os aspectos mais importantes sobre a temática pesquisada, por meio do refinamento e das particularidades do dado bruto. Dividimos em núcleos analíticos, construídos a partir das narrativas e das enunciações das crianças. Desse modo, o agrupamento dos dados permitiu gerar uma interpretação, sem deixar de lado o que os une, a parte comum entre eles e as narrativas mais marcantes dos sujeitos.

Com as categorias elaboradas, a segunda etapa foi organizar os episódios produzidos pelas crianças dentro das categorias. Dentre os tipos de análise, elencamos a análise qualitativa de episódios de interação, propostas por Pedrosa e Carvalho (2005), articulada com as categorias de codificação desenvolvidas por Bogdan e Biklen (1994), para analisar as experiências brincantes.

De acordo com Pedrosa e Carvalho (2005, p. 432), “[...] episódio de interação é uma sequência interativa clara e conspícua, ou trechos do registro em que se pode circunscrever um grupo de crianças a partir do arranjo que formam e/ou da atividade que realizam em conjunto”.

As etapas para a transcrição da produção das crianças foram: identificação dos episódios, o recorte nas gravações e/ou nos diários de campo, a delimitação e a contextualização da sequência interativa. Pedrosa e Carvalho (2005) indicam a importância de dividir os episódios em “momentos”, permitindo o pesquisador:

[...] esquadrinhar o próprio episódio, alcançando-o em detalhes que se perderiam em uma descrição mais global e, segundo, traçar os arranjos que poderiam refletir a estruturação ou organização do espaço

interacional construído pelas crianças (PEDROSA; CARVALHO, 2005, p. 433).

Para a transcrição dos episódios, Pedrosa e Carvalho (2005) indicam duas maneiras de realizar esses procedimentos: 1) identificar uma sequência de interação, seguindo a trama e buscando o seu encadeamento e desdobramento; e, 2) informar sobre todos os comportamentos das crianças em cena, percebendo o espaço interacional e suas relações.

Como uma forma de registrar as ações infantis, as autoras apontam que fotografar diretamente dos filmetes evidencia os momentos mais representativos ou significativos sobre os episódios para fins de análise e de argumentação, “[...] nesse procedimento, o fluxo de eventos é recortado, sendo as imagens imobilizadas (desanimadas) de forma a constituir uma sequência maior ou menor dos momentos mais ilustrativos da descrição e do argumento” (PEDROSA; CARVALHO, 2005, p. 441).

Em relação a produção de dados realizadas a partir de filmagens, Pedrosa e Carvalho (2005) sugerem que tenhamos um olhar criterioso no momento das observações e das gravações, seguindo, basicamente, três passos principais:

a) tomadas de varredura, em que eram registradas todas as crianças presentes naquele dia, sua localização e a da educadora, as atividades que desempenhavam, os brinquedos disponíveis etc.; b) tomadas focais, em que uma criança era acompanhada durante um tempo [...]; e, principalmente, c) registros de grupo, em que duas ou mais crianças estavam envolvidas em uma sequência interacional (PEDROSA; CARVALHO, 2005, p. 432).

Desta forma, os episódios de interação se constituem como uma maneira de ilustrar e fundamentar um argumento, revelando o que mais chamou a atenção nas interações brincantes no cotidiano escolar.

Ao analisar qualitativamente os episódios de interação, buscamos narrar, detalhadamente e ordenadamente, a trajetória dos acontecimentos, focalizando os elementos que integram a construção das experiências significativas, as narrativas e as enunciações produzidas pelas crianças em seus momentos brincantes e nos episódios registrados.

2.2 TRAJETÓRIA DA PESQUISA DE CAMPO: A INTERAÇÃO NA E COM A ESCOLA

A pesquisa de campo seguiu o seguinte caminho metodológico, identificadas por três etapas: a) Fase diagnóstica: contato com a escola; reuniões com o diretor e as professoras de Educação Física para conhecer a pesquisa; b) Fase exploratória: “entrada reativa” no cotidiano escolar; percepção sobre a receptividade e o interesse infantil; observação e registro inicial das brincadeiras infantis compiladas em diário de campo; c) Fase interacional: interação com as crianças e as professoras a partir da produção brincante infantil, por meio de fotografias, de filmetes e de registros de episódios de interação, de narrativas e de enunciações, provenientes dos diálogos com as crianças e da entrevista com as professoras de Educação Física.

2.2.1 FASE DIAGNÓSTICA: CONTATO COM A ESCOLA E SEUS ATORES SOCIAIS

O objetivo desta etapa foi conhecer a realidade em que a pesquisa se construiria e os sujeitos que fazem parte desse sistema. A sua relevância se deve ao fato de observar as primeiras representações dos professores e do gestor sobre o tema, bem como a identificação das turmas a serem pesquisadas.

Em busca de iniciar o processo de pesquisa de campo e nos aproximar do cotidiano escolar, realizamos o primeiro contato com a escola no mês de fevereiro de 2015. A partir desse momento, já iniciamos o processo de produção de dados, com o registro em diário de campo das narrativas produzidas.

Através de uma reunião com o diretor, no dia 09 de fevereiro de 2015, conversamos sobre o tema e o desenvolvimento da pesquisa, explicando sobre: os sujeitos (as crianças e os professores de Educação Física), os locais (momentos livres nos pátios da escola – recreio – e nos *espaçostempos* de Educação Física), os instrumentos para a produção de dados (observação, registro em diário de campo, fotografias, filmagens e áudios) e o que seria pesquisado (a relação da criança com as brincadeiras lúdico-agressivas).

Em um segundo encontro, no dia 11 de fevereiro de 2015, sondamos qual professor de Educação Física gostaria de participar da pesquisa. Como critério, elegemos a atuação com os grupos IV, V e VI, que são as turmas e a faixa etária que

pretendemos investigar. Uma das professoras se prontificou e mostrou interesse em participar da pesquisa. Marcamos uma reunião para explicar melhor o projeto de pesquisa. Em seguida, a outra professora também se voluntariou para fazer parte da pesquisa.

Nesta reunião, no horário de planejamento, no dia 23 de fevereiro de 2015, levei uma cópia sintetizada das principais ideias da pesquisa (introdução, problemática, objetivos da pesquisa e proposta metodológica). Enfatizei que a pesquisa seria com crianças e a relação existente entre elas durante as brincadeiras, com foco em observar suas brincadeiras e comportamentos. E que a participação do professor estaria relacionada com a representação sobre a temática da pesquisa e as brincadeiras infantis.

Durante o diálogo, a professora (PEF1) comentou a respeito de limites, da segurança e, também, da perversidade infantil que rondam estes tipos de brincadeira. Falei para ela que são pontos que pretendo também observar durante as aulas e nos momentos livres, mas que o interesse maior estaria em perceber como a ludicidade se faz presente nesses momentos brincantes. Percebemos que a professora se mostrou muito aberta para participar da pesquisa e, ao mesmo tempo, aliviada, pois notamos que a preocupação dela era se iríamos observar ou julgar o seu trabalho.

Após esta reunião, o diretor propôs a apresentação dessa mesma fala com o restante dos professores da escola, em uma reunião pedagógica semanal, para que todos pudessem conhecer a pesquisa. Ficou combinado para a semana seguinte.

Paralelamente, foi solicitada a autorização do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, bem como a permissão da escola, das professoras de Educação Física e dos pais para a participação das crianças na pesquisa.

No dia 04 de março, chegamos um pouco mais cedo na escola para aguardar a reunião começar, notamos a interação de duas crianças no pátio da escola, que aparentavam ter quatro ou cinco anos:

Enquanto eu esperava o início da reunião, fiquei sentada em uma cadeira no pátio central, próximo da saída da escola. Estava bem na hora dos pais pegarem as crianças. Enquanto lia alguns documentos, percebi que havia um menino sentado no chão, esperando por seu responsável. Daqui a pouco chegou um outro menino e sentou do lado dele. Deviam ter em torno de quatro ou cinco anos de idade. Um dos meninos falou a seguinte frase: “sabe de nada, inocente!”. E foi o que desencadeou uma brincadeira. Um dos meninos disse para o outro que a mochila dele era feia e, então, ambos começaram a empurrar as mochilas que estavam dispostas na frente deles. Iniciaram trocas de socos e de chutes no ar e levar as mochilas para se chocarem uma na outra. Fizeram isso por alguns

minutos. Não reclamaram com ninguém, as suas ações agressivas não eram “fortes o suficiente para machucar” e quase não dialogavam, somente faziam sons e movimentos corporais, ao ponto de ir para o meio do corredor. Quando as professoras perceberam, pediram que parassem de brigar. Contudo, pude perceber pelo comportamento deles, que não ultrapassaram a linha tênue que separa a brincadeira da briga de verdade. Este foi o primeiro episódio que registrei e percebi que a lógica da pesquisa poderia ser realmente observada. Entretanto, havia duas percepções diferentes: da criança e do adulto (DIÁRIO DE CAMPO, 04/03/2015).

A narrativa mostra a produção brincante construída num contexto de “enunciação” (CERTEAU, 1994), compreendida como uma forma de apropriação, uso e operação sobre a linguagem, considerando como a “fala em ato”, uma teoria das práticas circunscrita no presente, como se “[...] ao subir, descer, girar ao redor das práticas, alguma coisa escapa sem cessar, que não pode ser dita nem ensinada, mas deve ser praticada” (CERTEAU, 1994, p. 149). Isto é, são ações não verbais contextualizadas e apropriadas de sentidos pelas crianças. Talvez, não seja necessário que os sujeitos brincantes digam, de fato, alguma coisa. Simplesmente, seus movimentos, comportamentos e relações falam por si só para expressar sua vontade de brincar. Entretanto, houve a interrupção da brincadeira pelo adulto.

Sabemos o quão sutil é a linha tênue que separa a brincadeira do desentendimento entre as crianças, porém, o diálogo brincante mostrou uma “harmonia conflituosa” (MAFFESOLI, 2012) perpassando a brincadeira. Este conceito se configura por uma busca de equilíbrio e de ajustamentos de elementos heterogêneos, que na vida social é manifestada por formas e expressões que transitam entre a harmonia e o conflito, revelando um “desejo de evasão” que compõem a efemeridade do cotidiano.

Deste modo, a interação na brincadeira permitiu que as crianças mostrassem a “subjetividade do jogo” (FREIRE, 2005b), que fixa o seu significado na relação que a criança estabelece com seus pares em momentos brincantes, pois o jogo se revela na polarização da atividade lúdica e simbólica expressa no território subjetivo do ser.

Assim, no contexto da fantasia e no território livre para a criação, as crianças constroem e obedecem a suas próprias regras, administram conflitos, resolvem situações-problema e vivenciam linguagens e comportamentos idiossincráticos. São nesses entrelaçamentos de ações lúdicas e fantasiosas que elas atribuem sentidos as suas brincadeiras. Com o intuito de clarear o que é vivenciado nesses momentos, Brougère (2008, p. 78), quando trata sobre brincadeiras de guerra, destaca que:

[...] a brincadeira é, também, confrontação com a violência do mundo, é um encontro com essa violência em nível simbólico (...), aparece como um meio de escapar da vida limitada da criança, de se projetar num universo alternativo excitante (...), a guerra é uma das principais fontes da exploração, da aventura, da ruptura com o cotidiano.

Então, a partir desse episódio de interação de “lutas de mochilas” que percebi meu olhar já direcionado para o meu objeto de estudo, para as ações brincantes das crianças. Certeau (1994) enfatiza que a compreensão das apropriações que fazemos estão diretamente relacionadas com o que atravessa o nosso cotidiano. Esse fato gerou uma reflexão sobre como as crianças se relacionam em suas brincadeiras e como o adulto reage a esse tipo de comportamento. Será que essas brincadeiras acontecem cotidianamente? Há um choque de representações entre crianças e adultos acerca das brincadeiras lúdico-agressivas?

Após todas as crianças terem ido embora da escola, iniciou-se a reunião. O diretor fez uma pauta e o assunto “Pesquisadora da UFES” estava entre os pontos a serem discutidos. Tinha em torno de 15 professoras na sala de reunião. Assim que cheguei, a curiosidade pairou no ar e logo fui apresentada durante a reunião.

Seguiu a pauta e o assunto “Pesquisadora da UFES” foi o último ponto. Ele me apresentou e eu falei sobre a minha pesquisa. Senti que houve um estranhamento inicial, mas depois esse olhar foi sendo desconstruído. Disse que seria uma parceira da escola e que poderiam contar comigo. Se tivessem alguma dúvida sobre o projeto também poderíamos conversar sobre o assunto. Deixei uma cópia do projeto de pesquisa para ficar disponibilizada na escola para quem quisesse entender mais sobre o tema e a minha inserção na escola.

2.2.2 FASE EXPLORATÓRIA: OBSERVAÇÃO E APROXIMAÇÃO *COM E ENTRE* AS CRIANÇAS

Nessa fase, as ações se voltaram para a observação e a aproximação *com e entre* as crianças em suas interações brincantes nos *espaçotempos* da Educação Física e nos momentos de recreio. A contribuição dessa etapa se dirigiu a observação e a identificação de aspectos ligados à tese do hibridismo brincante, procurando as primeiras pistas para responder as questões de pesquisa.

A partir do contato com a escola e com as professoras que se disponibilizaram a participar da pesquisa, o segundo passo foi ingressar no cotidiano das crianças. Optamos, primeiro, por fazer a observação detalhada no campo para descobrir como é o cotidiano delas e as suas relações brincantes. Adotamos a postura de observação participante, em que nos envolvemos com o grupo social na escola, participando ativamente do seu cotidiano. Atuamos como um observador “de dentro”, caracterizando uma pesquisa *com* os sujeitos e não *sobre* eles (BUSSAD; SANTOS, 2009).

Desta forma, observamos a entrada das crianças na escola, que esboçam grande alegria ao ver seus companheiros de turma e suas professoras; os momentos de pátio, que brincam com mais liberdade; os períodos de refeição, que aproveitam para conversar sobre o que brincaram na escola e o que fazem fora dela; e, nos *espaçostempos* da Educação Física, que é o momento de brincar com seus pares, com a professora e com diferentes materiais. Nesse sentido, “[...] a observação possibilita não só o acúmulo de dados como o descortinar de novos direcionamentos, novas focalizações e acertos de rota” (TURA, 2003, p. 191).

Entremeado a esse processo de observação participante, utilizamos o método proposto por Corsaro (2011) de “entrada reativa”, que prevê que o pesquisador entre no ambiente e aguarde as crianças reagirem a sua presença. Mesmo com a escolha por uma posição neutra perante elas, não demorou muito para perceberem a assiduidade de um adulto diferente nos espaços da escola que elas frequentavam. E surgiram os primeiros olhares e, em seguida, as perguntas do tipo: “quem é você?”, “você é professora também?”, “o que você está fazendo?”, “qual é o seu nome?”, “para de escrever, tia, olha eu!”. O relato a seguir apresenta essa interação pesquisador e crianças em uma aula de Educação Física:

Enquanto eu observava as crianças na aula de Educação Física, algumas delas se aproximaram e me fizeram várias perguntas a respeito da minha presença na escola: *você é professora? O que você está fazendo aqui? O que você está escrevendo nesse livro?* Em meio a tantas perguntas, tentei respondê-las, de forma que entendessem a razão da minha presença: *sim, sou professora, mas, também, sou pesquisadora. Vocês sempre vão me ver na escola (...) eu escrevo nesse livro [era um pequeno caderno] o que vocês estão fazendo.* Logo, uma menina me interrompeu: *mas o que uma pesquisadora faz?* E eu respondi: *observa e anota tudo que vocês estão brincando.* Ela começou a rir e falou: *você tem que estar aqui toda hora!* (DIÁRIO DE CAMPO, 23/3/2015)

Essa aproximação com as crianças foi rápida, pois elas me viam a todo o momento nos espaços da escola: “está aqui de novo, tia?” (Diário de campo, 15 de março de 2015). Isso permitiu ser acolhida pelas crianças e receber o *status* de participante no grupo (CORSARO, 2011).

A aceitação da presença do pesquisador nos “lugares praticados” pelas crianças (CERTEAU, 1994) - (re)apropriados e (re)significados por elas – bem como os registros de episódios e a própria contribuição infantil, com suas narrativas, sobre a sequência de acontecimentos produzidas nas brincadeiras, permitiu que o pesquisador se tornasse um “adulto atípico” no terreno das crianças durante as suas pesquisas, percorrendo e convivendo em atividades que dificilmente circulariam pais e professores (CORSARO, 2011).

Ao estimular a narrativa das crianças com o relato de histórias, de sentimentos, de episódios e de ações a respeito de suas brincadeiras, pensamos que fosse ter como único objetivo a contribuição com dados para a pesquisa. Contudo, foi muito mais além disso, as crianças viram esta situação como uma forma de compartilhar suas experiências e produções brincantes com um adulto que mostrava interesse em suas brincadeiras, quaisquer que fossem elas. Para Solon, Costa e Rosseti-Ferreira (2008, p. 210), acrescenta ainda “[...] a narrativa é considerada um ato de significação e um modo de discurso [...], ao mesmo tempo em que a criança narra, ela vai construindo significados”.

Elas se tornaram “repórteres” de suas próprias ações brincantes e “grandes ajudantes” da pesquisa, como Corsaro (2011) as denominou.¹³ Neste momento, foi utilizado, simultaneamente, gravador, registros fotográficos e escritos, para captar da melhor maneira possível as falas e as enunciações infantis. Um exemplo pode ser observado em um recorte de um diálogo entre o pesquisador e um grupo de crianças:

As crianças estavam se reunindo para brincar quando chamaram a minha atenção: “tia, filma a gente aqui! A gente está brincando de monstro”. Me juntei a elas e iniciei a gravação e falei: “vou filmar e depois quero que vocês me contem tudinho o que vocês fizeram, hein!”. Antes de irem para o refeitório, eu perguntei ao grupo: “o que foi que vocês estavam fazendo lá?” Fui interrompida por um menino, questionando: “cadê o vídeo, tia? Vem ver, ela filmou a gente brincando, aquela parte, ela gravou! [...] a

¹³ “As crianças também podem participar como assistentes de pesquisa e informantes, ajudando os pesquisadores adultos com entrevistas e com noções básicas sobre suas culturas, bem como em relação à análise dos dados. Assim, as crianças se tornam coprodutoras dos dados e das conclusões” (CORSARO, 2011, p. 68).

gente estava brincando de monstro que pega todo mundo [...]” (DIÁRIO DE CAMPO, 24/04/2015)

Assim, mergulhamos no ambiente e no cotidiano escolar, para participar e conhecer a vida dos sujeitos pesquisados, se tornando parte do ambiente e não mais como alguém estranho naqueles espaços.

Para tanto, observamos e registramos ações sistemáticas e assistemáticas dos sujeitos (fotos, gravações, áudios, registros episódicos, diários de campo...), para captar as idiossincrasias das experiências brincantes, pois “[...] observar é contar, descrever e situar os fatos únicos e os cotidianos construindo cadeias de significação e supõe um investimento do observador na análise de seu próprio modo de olhar” (DELGADO; MULLER, 2008, p. 150).

2.2.3 FASE INTERACIONAL: DIÁLOGOS SOBRE AS EXPERIÊNCIAS BRINCANTES

Nesta etapa, o objetivo foi interagir com as crianças em busca de compreender as construções, as ações e as interações infantis a partir de suas próprias lógicas, bem como captar as percepções das professoras de Educação Física em relação às brincadeiras desenvolvidas e protagonizadas pelas próprias crianças que fazem parte de suas turmas.

A relevância dessa etapa se constitui em todo o processo de análise das brincadeiras realizadas pelas crianças em seus momentos de interação com seus pares, captados durante a pesquisa e nos registros das falas das professoras durante a entrevista, revelando elementos ricos para a compreensão sobre as brincadeiras lúdico-agressivas.

Dentre os acontecimentos observados, realizamos alguns recortes da produção de dados para representar os episódios gerados pelas brincadeiras lúdico-agressivas. Esses episódios não foram os únicos observados durante a pesquisa, por isso, o recorte, mas foram expressivos em relação às categorias que representam, bem como podem ser exemplos para sinalizar e representar os comportamentos analisados que remetem à tese do hibridismo brincante.

Sendo assim, nesta fase estava nítida a interação fluida com as crianças: conquistamos a aceitação do grupo, especialmente, por elas considerarem a nossa relação como algo diferente do que elas têm com os demais professores, sendo reconhecida como um “adulto atípico” no terreno das crianças, percorrendo e convivendo *com* e *entre* elas (CORSARO, 2011). Um exemplo foi o convite feito pelas crianças para que participássemos em uma de suas brincadeiras, materializadas em um episódio observado em um momento de pátio com a turma do Grupo VI:

Enquanto eu observava as crianças, algumas notaram que eu estava atenta ao desenrolar da brincadeira, porém, não foi motivo de finalizá-la e nem de se sentirem constrangidas, pelo contrário, continuaram a brincar e cada vez mais próximas a mim. Percebi que estavam brincando de um tipo de “pique zumbi-robô”. Era uma correria. Um dos meninos andava vagarosamente com os braços para frente, de olhos semiabertos e falava igual a um robô. E os outros fugiam dele em direção à parede ou se escondiam entre os brinquedos do pátio. Em uma situação inesperada, uma criança se dirigiu a mim e gritou: *Tia, me salva!* Ela estava me chamando para entrar na brincadeira, prontamente aceitei. Perguntei: *como posso te salvar?* A criança falou: *chama ele, aí, eu vou correr para lá,* apontando para a parede. Entrei no jogo e falava: *aí que medo, vem me pegar, Seu Zumbi!* As crianças morriam de rir, fugiam e encostavam-se à parede. Havia algumas regras como o cruzar os dedos. Perguntei: *por que você está mostrando seus dedos cruzados para o zumbi?* Uma menina respondeu: *assim, ele não pode pegar a gente.* O zumbi continuava a andar procurando as crianças. Algumas fogem e outras denunciam onde os outros estão escondidos. *Um deles falava: sobe aqui no brinquedo. Aqui ele não pode subir. Ele não tem roda!* E eu falei: *eu não posso subir aí, eu sou muito grande.* Mesmo assim, eles insistiram. Quando eles pararam de brincar, iniciei um diálogo com eles: *de onde vem o zumbi-robô?* Um menino respondeu: *da morte! Ele é do mal!* Eu falei: *nossa, mas mesmo assim você gosta de brincar com ele?* E o menino respondeu: *sim, eu gosto de brincar de bicho!* (Diário de campo, 01/06/2015).

Esse foi um exemplo de uma experiência vivenciada com as crianças que mostra a união entre elas para produzir o momento brincante, sobretudo, quando usam e operam com os produtos culturais, mostrando seu modo de fazer com o outro: a engenharia brincante. Neste caso, notamos que a brincadeira de “zumbi-robô” alude ao jogo *Minecraft*,¹⁴ permitindo compartilhamentos e apropriações de experiências, com a mistura de mundos virtuais e imaginativos direcionados para o cenário brincante, que são retomados em suas brincadeiras.

¹⁴*Minecraft* é um jogo de videogame que também apresenta versões para jogar no computador. É uma espécie de “lego digital”. O objetivo do jogo é construir mundos, estruturas virtuais e elementos simbólicos como uma maneira de criar um abrigo seguro para se proteger de monstros. O que faz esse jogo ser tão popular entre as crianças é o incentivo de postar e assistir os cenários e as histórias no *Youtube*.

Barbosa e Gomes (2010) tratam sobre a influência midiática na brincadeira. O conteúdo televisivo, computacional e de *games* ganham destaque com o uso que as crianças fazem dos desenhos animados como um suporte para a brincadeira. A interação e a personificação de personagens conduzem a imaginação infantil para cenários e contextos que elas desejam como imaginar ser um personagem e fugir de monstros, indicando a passagem ativa da observação dos desenhos para a atividade lúdica.

Logo, a brincadeira será resultado do que as crianças fazem dela. Certeau (1994), nesse sentido, destaca a noção de “consumo produtivo” como a apropriação de objetos e práticas para a construção de algo novo que atenda às necessidades dos praticantes, apontando para maneiras de pensar, de fazer e de inventar o cotidiano. Isso mostra a arte de fazer dos sujeitos, transferindo a atenção do “consumo supostamente passivo dos produtos recebidos, para a criação anônima, nascida da prática, do desvio no uso desses produtos” (CERTEAU, p. 17). Assim, é possível visualizar uma inversão de perspectiva, do consumo passivo para a inventividade e criação anônima das crianças. O lego digital do *Minecraft* foi reinventado pelas crianças na brincadeira do “Zumbi-robô”.

Nesse sentido, percebemos que as crianças brincam das mais variadas formas: sozinhas, em grupos, de modo calmo ou enérgico. Contudo, o nosso olhar se inclinou para brincadeiras que pulsavam no cotidiano escolar. O que nos chamou a atenção foi justamente esse modo mais enérgico de se expressar, que denominamos como “brincadeiras lúdico-agressivas”, caracterizadas por ações lúdicas e simbólicas, aliadas a comportamentos turbulentos, de conflito e de disputa.

Assim, ao vivenciar o cotidiano da Educação Infantil, confirmamos a existência, cada vez mais e com mais força, das brincadeiras lúdico-agressivas nas relações entre as crianças, consideramos assim, como ponto fulcral desta pesquisa.

É essencial reforçar a presença e o papel das crianças como colaboradoras da pesquisa, no que diz respeito ao registro e captação de suas vozes, ao reconhecimento de suas ações e de suas (re)significações. Por isso, a importância de realizar uma pesquisa não *sobre* crianças, sobretudo, *com* e *entre* as crianças (ROCHA, 2008; CORSARO, 2011), para que elas sejam vistas como atores sociais nos mundos em que vivem e protagonistas e repórteres das suas próprias experiências e entendimentos, assumindo a autonomia, a autoria e a equidade conceitual da criança e a simetria ética com os adultos (QVORTRUP, 2010; CORSARO, 2011).

Já com as professoras de Educação Física, realizamos gravações em áudio de diálogos, entrevistas semiestruturadas e apontamentos em diário de campo sobre situações que envolvessem o tema da pesquisa. Em alguns momentos, também produzimos dados, por meio de narrativas, registradas em diário de campo, com outros profissionais da escola (diretor, secretária e pedagoga), para compor as informações sobre a temática da pesquisa e o contexto em que a escola está inserida. Desse modo, a entrevista e a produção de narrativas em pequenos diálogos possibilitaram perceber em seus relatos como os adultos visualizam as brincadeiras lúdico-agressivas das crianças. Sarmiento (2003, p. 163) ressalta como “[...] é importante perceber o quanto as entrevistas podem ser uma oportunidade para os sujeitos se explicarem, falando de si, encontrando razões e as sem-razões por que se age e vive”.

Este tipo de pesquisa, que escuta crianças, professores e outros atores escolares, pode nos ajudar a refletir sobre o conhecimento além do sujeito-criança, levando em consideração as suas experiências socioculturais que são compartilhadas com outras pessoas de seu cotidiano, privilegiando as suas ações e suas interações. Logo, pode ser possível conhecer a relação entre os pares, a expressão de suas peculiaridades e suas experiências brincantes no contexto educacional e relacional, resgatando a autonomia das crianças através da apropriação dos seus próprios discursos.

A análise da produção de dados, as categorias e os episódios de interação observados e registrados durante a pesquisa de campo se configuraram em recortes do que foi captado no campo de pesquisa. Deste modo, o capítulo que se refere a análise se organizou em quatro artigos que se encontram no Capítulo VII desta tese.

CAPÍTULO III: O ESSENCIAL É INVISÍVEL AOS OLHOS – DESCORTINANDO A INFÂNCIA, O COTIDIANO E AS BRINCADEIRAS DE LUTA

Existe um querer viver teimoso. Irreprimível. Expressando-se na duplicidade, na teatralidade quotidiana, no sentimento trágico da existência, no fantástico vivido no dia a dia, em suma, nesse vivido, nessa proximidade ao mesmo tempo insignificante e estruturante. Quando nada é importante, tudo tem importância. (MAFFESOLI, 2012, p. 17)

A função deste capítulo é apresentar as principais contribuições teóricas dos campos da Sociologia da Infância e dos Estudos com o Cotidiano, para abarcar a concepção de infância que esse estudo se identifica, pois, só faz sentido compreender o hibridismo brincante se ele estiver relacionado ao reconhecimento da inventividade da criança e, conseqüentemente, da produção cultural infantil.

Para tanto, utiliza-se como principais interlocutores Certeau (1994), Corsaro (2011) e Sarmiento (2002; 2007; 2013; 2015; 2017) para abarcar as discussões sobre as contribuições infantis para o seu próprio processo de socialização e as maneiras singulares de compreender o protagonismo infantil. Em seguida, discute-se sobre as possibilidades lúdicas de a criança viver a infância com o direito de ser ouvida em suas necessidades e desejos. Conclui-se com o destaque para a abordagem crítico-interpretativa (SARMENTO, 2013) como uma diretriz do estudo para conhecer, por meio das experiências infantis, o reflexo da realidade social nas brincadeiras e nos sentidos que as crianças atribuem as suas produções culturais.

E, por fim, conclui-se com olhares para as relações brincantes e pedagógicas, por meio de uma revisão sistemática acerca das brincadeiras de luta, apontando sobre o que as pesquisas científicas têm em comum, as suas potencialidades e as suas lacunas.

3.1 CONTRIBUIÇÕES DAS CRIANÇAS PARA A SUA PRÓPRIA INFÂNCIA

A Sociologia da Infância assume como objeto de estudo sociológico “[...] a infância como uma unidade de análise e as crianças como informantes válidos” (SARMENTO; FERNANDES; TOMÁS, 2017). Assim, a criança é compreendida por

seu protagonismo em seus processos de socialização em sua infância, como sujeito de direitos e pelo “ser-que-é” e não como um “ser em devir” na sociedade (SARMENTO, 2013).

Desse modo, as crianças são agentes sociais ativos e criativos que produzem suas próprias e exclusivas culturas infantis e, ao mesmo tempo, contribuem para a produção cultural das sociedades adultas, quando produzem culturas locais e trazem à tona aspectos simbólicos das culturas infantis (CORSARO, 2011). Nesse sentido, as culturas infantis se constituem abertas e permeáveis à influência social.

Estudar as crianças, a partir de si mesmas, permite descortinar outros olhares e realidades sociais, que surgem das interpretações infantis de seus próprios mundos de vida.

A concepção de infância, nessa perspectiva, é entendida como um período socialmente construído em que as crianças vivem suas vidas, por isso, a infância pode ser entendida como categoria estrutural, social, do tipo geracional, pois fazem parte da sociedade, como classes sociais e grupos de idade, isto é, são “membros ou operadores de suas infâncias”. E, também, por isso, que são “restritas pela estrutura social existente e pela reprodução social” (CORSARO, 2011, p. 32). Nesse sentido, as crianças afetam e são afetadas pela sociedade e, conseqüentemente, isso se reflete na relação assimétrica de poder dos adultos sobre as crianças.

Através da Sociologia da Infância pretendemos investigar e analisar a criança como uma categoria social, por meio do estudo de sua relação na cultura de pares e com a sua estrutura social, destacando a contribuição do próprio conhecimento e da experiência infantil para o seu processo de socialização e de protagonismo, de modo a realçar a sua lógica e sua inventividade, no que ocorre entre elas durante as suas brincadeiras no cotidiano escolar. Isto é, “[...] a importância das contribuições das crianças para a sua própria infância (...), por meio de negociações com os adultos e de sua produção criativa de uma série de cultura de pares com as outras crianças” (CORSARO, 2011, p. 128).

Isso implica considerar as crianças como atores sociais de pleno direito, ainda que com características específicas, atribuindo-lhes o direito a participação social, a partilha de decisões nos seus mundos de vida, ao reconhecimento de sua produção simbólica e cultural, a sua capacidade de interagir em sociedade e de atribuir sentido às

suas ações e aos seus contextos e a auscultação de suas vozes (SARMENTO; PINTO, 1997).

Destacamos, também, que o ponto central para o entendimento da Sociologia da Infância está nas relações, nas produções e nos compartilhamentos das crianças em suas culturas de pares. Esses elementos vão ao encontro à perspectiva deste estudo. Isso possibilita uma maneira de captar a interligação entre as falas, as ações e os olhares da criança para o hibridismo brincante.

Como uma possibilidade de dar visibilidade às suas vozes – que é algo de grande relevância no campo das pesquisas educacionais e do cotidiano escolar, principalmente, em estudos da Sociologia da Infância (CORSARO, 2011) – e, conseguir demonstrar como as crianças percebem suas experiências brincantes, buscaremos pistas para conhecer as suas lógicas. E, do mesmo modo, possibilitar que o professor conheça e, quem sabe, possa aplicar os conhecimentos sobre as experiências brincantes infantis em suas práticas pedagógicas. Como já afirmou Corsaro (2011), a cultura produzida pelas crianças pode contribuir para a produção do mundo adulto.

Nesse sentido, o diálogo e a troca com as crianças são fundamentais. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2013)¹⁵ apontam para a importância do diálogo entre o adulto e a criança, a fim de ouvi-las e aprender sobre as suas experiências brincantes.

Também as professoras e os professores têm, na experiência conjunta com as crianças, excelente oportunidade de se desenvolverem como pessoa e como profissional. Atividades realizadas pela professora ou professor de brincar com a criança, contar-lhe histórias, ou conversar com ela sobre uma infinidade de temas, tanto promovem o desenvolvimento da capacidade infantil de conhecer o mundo e a si mesmo, de sua autoconfiança e a formação de motivos e interesses pessoais, quanto ampliam as possibilidades da professora ou professor de compreender e responder às iniciativas infantis (BRASIL, 2013, p. 87)

Outro aspecto importante é a busca por compreender e responder às iniciativas infantis. Esse processo sugere que entendamos o processo de socialização, pelo qual as crianças se adaptam e internalizam a sociedade.

Corsaro (2011) compreende o processo de socialização não como uma maneira de a sociedade apropriar-se da criança e nem da criança se apropriar da sociedade, pois

¹⁵ Este documento é uma versão atualizada de uma revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil que se encontra inserido nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013).

dessa forma, o foco está na preparação da criança para a vida adulta, em um “devir” e na marginalização delas na sociedade, compreendendo-as como “fardos sociais”. No entanto, o autor se propõe investigar a socialização das crianças por um viés criativo e inventivo, se distanciando de teorias de socialização tradicionais.

Com o intuito de ampliar o entendimento sobre a socialização e a importância da ação coletiva e da produção cultural infantil pelas próprias crianças, Corsaro (2011) assume o conceito de “reprodução interpretativa”¹⁶ da seguinte forma:

[...] o termo *interpretativo* abrange os aspectos *inovadores e criativos* da participação infantil na sociedade [...] e o termo *reprodução* inclui a ideia de que as crianças não se limitam a internalizar a sociedade e a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e mudanças culturais (CORSARO, 2011, p 31, *grifos do autor*).

Para ele, o processo de socialização é dado não só na adaptação e na internalização da cultura adulta, vai muito além disso, também é um processo de apropriação e de reinvenção da realidade junto com seus pares, produzindo sentidos para as suas brincadeiras. Para Corsaro (2011, p. 36):

A reprodução interpretativa encara a integração das crianças em suas culturas como reprodutivas, em vez de linear. De acordo com essa visão reprodutiva, as crianças não se limitam a imitar ou internalizar o mundo em torno delas. Elas se esforçam para interpretar ou dar sentido a sua cultura e participarem dela. Na tentativa de atribuir sentido ao mundo adulto, as crianças passam a produzir coletivamente seus próprios mundos e culturas de pares.

Assim, a reprodução interpretativa captura os aspectos inovadores e criativos da participação e interação social das crianças em suas culturas, quando “[...] se apropriam criativamente de informações do mundo adulto para lidar com suas próprias e exclusivas preocupações” (CORSARO, 2011, p. 31). Esta, por sua vez, ocorre em meio a linguagem e a participação das crianças em rotinas culturais. Esta última pode ser entendida, primeiramente, como interações em família para tirar dúvidas e ordenar conceitos confusos pela mediação parental, para posteriormente, ir para a escola e se socializar com seus pares no cotidiano escolar.

¹⁶ Em sua passagem pelos Estados Unidos, em Berkeley e, na Itália, em Bolonha, Corsaro (2009) observou as relações estabelecidas entre as crianças e as formas que elas resignificavam as brincadeiras, aludindo ao conceito de reprodução interpretativa (CORSARO, 2011).

Ao estarem nesta rotina, as crianças se esforçam para interpretar e interagir com o mundo a sua volta. Isso faz com que saiam da esfera individual e passem para a coletiva. Dessa forma, as crianças começam a interagir para brincar e formam suas culturas de pares.

Quando as crianças se juntam, produzem culturas locais e contribuem com a cultura adulta, indicam a sua participação ativa e coletiva na sociedade, concretizando o processo de socialização. Em termos gerais, podemos dizer que “[...] a socialização da criança pequena se amplia com o convívio na Educação Infantil (...), significa um importante passo no processo de socialização, (...) um espaço de convívio com outras crianças e adultos, um espaço para viver a infância” (FINCO; OLIVEIRA, 2011, p. 62).

Somado a isso, a socialização também acontece em meio às práticas pedagógicas do professor e na relação que se estabelecem entre os pares, por meio da “[...] atividade coletiva e conjunta – como as crianças negociam, compartilham e criam cultura com adultos e entre si” (CORSARO, 2011, p. 31). Para Corsaro (2011), a cultura de pares se dá no processo coletivo. As crianças produzem e participam dessa cultura por meio de intercâmbios experienciais e as suas produções culturais refletem o caráter criativo e inovador de suas brincadeiras. Deste modo, a produção cultural das crianças não ocorre espontaneamente, ela se dá na interação entre adultos e crianças e crianças e crianças. Ambas são fundamentais para o processo de socialização, de construção de conhecimento e de experiências brincantes para a vida infantil.

A perspectiva adotada por Corsaro (2011), ao explicar os conceitos de cultura de pares e reprodução interpretativa, nos mostra uma direção para compreender as culturas de pares locais e sua interação dentro de suas rotinas, que trazem à tona aspectos simbólicos das culturas infantis. Isto é, o autor está interessado nas relações, nas produções e nos compartilhamentos das crianças, que podem variar ao longo do tempo e entre culturas, defendendo a infância como construção social e a importância do seu protagonismo e da sua autonomia para a produção de cultura. Segundo ele, a compreensão desses elementos deve ser um ponto central para a Sociologia da Infância.

Isto posto, é preciso pensar como as crianças interagem e se inserem nos ambientes de socialização que são proporcionados dentro dos *espaçostempos* escolares, levando em consideração os momentos que elas têm para brincar, quaisquer que sejam eles. Esse ambiente brincante e as relações que são frutos destes momentos, levam as crianças a construir saberes e lógicas, constituindo as culturas da infância – sistemas

simbólicos estruturados das crianças (SARMENTO; PINTO, 1997) – que se faz presente dentro da cultura escolar. Por isso, a necessidade de investigar o hibridismo brincante na cultura de pares infantil.

3.2 A ARTE DE INVENTAR O COTIDIANO

Conhecer as maneiras de se pensar o cotidiano, os modos de viver a infância, as formas camufladas de conviver com as regras impostas e com as lógicas do ambiente escolar se tornam relevantes para compreender e interpretar como a criança constrói, compartilha e narra as suas experiências brincantes.

Certeau (1994) não direcionou seus estudos para o campo da infância, entretanto, a temática da pesquisa nos conduz aos seus conceitos para pensar nos comportamentos, relações e criações infantis para inventar o cotidiano.

Para Certeau (1994), o cotidiano é algo velado, invisível e praticado. Podemos dizer, que nele se conta uma não-história que é narrada pelos sujeitos astuciosos e inventivos em suas microssociedades, nos interstícios da liberdade gazeteira das práticas. Assim, pode ser compreendido pelas práticas comuns do que é dado, compartilhado, pressionado a cada dia, “[...] pois existe uma opressão no presente” (CERTEAU, 1994, p. 31), por isso, criam, burlam e provocam microrresistências para lidar e inventar o cotidiano e escapar da conformação e da dominação social que se faz presente no terreno escolar.

Nem sempre o adulto compreende o contexto da brincadeira das crianças (SPOSITO, 1998; BARBOSA; MARTINS; MELLO, 2017; FARIA; FINCO, 2011). Nesse caso, o seu papel irá ser de impositor da ordem e das regras no terreno escolar. No entanto, as crianças, com uma maneira particular de agir no cotidiano, usam de subterfúgios e maneiras de fazer para resistir, criar e subverter as relações de poder, esboçando uma arte que não é passiva, pelo contrário, é na “arte do fraco” que elas podem demonstrar gestos hábeis e “[...] práticas microbianas, singulares e plurais, (...) que se reforçam em uma proliferação ilegítimada, desenvolvidos e insinuados nas redes de vigilância” (CERTEAU, 1994, p. 175). Atrevemo-nos dizer que a brincadeira pode se apresentar camufladamente, utilizando astúcias de inteligência para fugir de olhares adultos.

Dessa maneira, “dar a palavra às pessoas ordinárias” e “narrar as práticas comuns” é uma forma que os Estudos com o Cotidiano podem nos ajudar nesse processo. Isto é, se aventurar em investigar “[...] todo um não-dito nos gestos de mão, decisões e sentimentos que presidem em silêncio ao cumprimento das tarefas do cotidiano” (CERTEAU, 1994, p. 26).

Assim, as crianças, entendidas como praticantes ordinárias e minúsculas no cotidiano, conseguem inventar e construir histórias originais a partir de qualquer bem cultural que passe a ser o seu alvo brincante? É na coletividade de seus pares que a lógica das brincadeiras e seus protagonismos ganham forma.

O que as crianças observam e aprendem na sua realidade não é simplesmente reproduzido na brincadeira, pelo contrário, é reapropriado de sentidos e lógicas. Os sujeitos brincantes quando usam e operam os produtos culturais mostram a sua arte de fazer com o outro, isto é, a engenharia brincante, com os usos e as apropriações que fazem para criar regras, golpes não previstos para produzir à sua maneira de fazer de outras formas: deslocando, transformando ou dissolvendo os seus efeitos. Ou seja, “[...] a não *formalidade* própria dessas práticas, seu “movimento” sub-reptício e astucioso, isto é, a atividade de “fazer com” (CERTEAU, 1994, p. 98, *grifos do autor*)”.

Por conseguinte, o fazer com, na visão “certeuniana”, não apresenta o sentido de ser algo estereotipado, recebido e reproduzido, mas algo apropriado e significado pelo indivíduo em suas práticas cotidianas, “[...] pois nesses “usos” trata-se precisamente de reconhecer “ações” (no sentido militar da palavra) que são a sua formalidade e sua inventividade próprias e que organizam em surdina o trabalho de formigas do consumo” (CERTEAU, 1994, p. 93, *grifos do autor*).

Nessa direção, Certeau (1994) apresenta a noção de “consumo produtivo” compreendido pela apropriação de objetos e práticas para a construção de algo novo que atenda às necessidades dos praticantes, mesmo que para isso se faça usos inesperados de bens culturais, revelando maneiras de pensar, de fazer, de marcar e, com isso, de inventar o cotidiano. Isso mostra a arte de fazer dos sujeitos, transferindo a atenção do “consumo supostamente passivo dos produtos recebidos, para a criação anônima, nascida da prática, do desvio no uso desses produtos” (CERTEAU, 1994, p. 17). Assim, é possível visualizar uma inversão de perspectiva, do consumo passivo para a inventividade e criação anônima das crianças.

Nesse sentido, os conceitos certaunianos podem indicar uma maneira de fazer da criança, a sua lógica para criar suas brincadeiras, aludindo à engenharia brincante, que se refletem na necessidade da criança de existir, de agir nas brechas do poder, de expor seus interesses e de mostrar, mesmo que veladamente, a sua arte de inventar o cotidiano (CERTEAU, 1994), pois é no convívio social e nas relações entre os pares que elas constroem suas identidades e reafirmam a sua condição de ser criança.

Isto posto, pensamos em uma possibilidade de articulação entre os conceitos da Sociologia da Infância e dos Estudos com o Cotidiano. Por meio das inter-relações entre Corsaro (2011) e Certeau (1994), com as aproximações e as contribuições relevantes para as análises de pesquisas *com* crianças, visualizadas pelas relações entre os pares, analisaremos os modos como as crianças realizam, significam, produzem e compartilham suas experiências brincantes.

Deste modo, observamos a ligação dessas noções “certeunianas” e “corsarianas” por meio da relação dialética entre “consumo produtivo e reprodução interpretativa”, “cotidiano-rotina” e “produção das artes de fazer com o outro e cultura de pares”. Isso indica uma maneira de ampliar as visões sobre a Sociologia da infância e os Estudos com o Cotidiano, como uma possibilidade teórico-metodológica interdisciplinar de compreender a criança e o seu protagonismo.

3.3 A CRIANÇA COMO SUJEITO DE DIREITOS

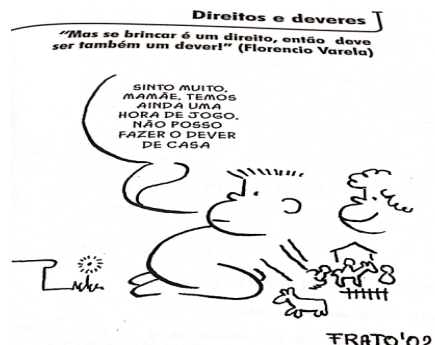
Reconhecer a criança como sujeito de direitos é considerar a sua cidadania, seu processo escolar como algo voltado para a infância e a vivência de possibilidades lúdicas, criativas e significativas no cotidiano.

Para Sarmiento (2007), a criança entendida como “sujeitos de direitos” tem a sua identidade reconhecida como condição à cidadania e à participação ativa em sua realidade, no que concerne à prerrogativa de ser ouvida, de ter o direito de se expressar e de viver a sua infância como crianças, na qual buscam um espaço nas relações assimétricas de poder, constituindo-se como atores sociais de pleno direito.

No campo da Educação Física, é necessário que reconheçamos as especificidades da criança, que possui direitos de imaginar, de se expressar e de desenvolver jogos e brincadeiras com seus pares. A imagem 10, produzida por Tonucci

(2005), expressa a necessidade da criança de reivindicar tempo e espaço para a sua produção cultural brincante:

Imagem 10: O brincar como um direito e um dever



Fonte: Tonucci (2005)

Segundo Sarmento (2015, p. 85), para que a criança tenha seus direitos garantidos é necessário conceber este processo como um “[...] conjunto de obrigações sociais e de garantias dadas às crianças para satisfazer as suas necessidades de bem-estar e desenvolvimento integral, como cidadãos de pleno direito, seres competentes, ativos, atores sociais e sujeitos de cultura”.

Para que a criança usufrua de seus direitos na escola, é preciso repensar o processo educacional que ela faz parte e entendê-la com uma concepção ativa e centrada na auscultação de seus interesses e dos seus direitos. Reconhecer este último aspecto é considerar a cidadania plena da criança, que de acordo com Sarmento (2015, p. 83, *grifo nosso*), consiste em:

[...] cidadania social pelo reconhecimento e garantia dos direitos sociais; cidadania cognitiva pelo reconhecimento da alteridade infantil e pela adoção de uma ética de respeito pela criança como um sujeito competente, sujeito social e sujeito de cultura; cidadania institucional pela aceitação do princípio de que as escolas infantis e os jardins de infância são organizações de crianças e adultos e por isso as decisões coletivas são adotadas participadamente por crianças e adultos, e nelas existem **dispositivos adequados para que as crianças possam se exprimir sem constrangimentos, com suas formas próprias de comunicação e suas múltiplas linguagens**; cidadania “íntima” (PLUMMER, 2007) pelo escrupuloso respeito de cada criança e salvaguarda em face às formas de violência psicológica, emocional ou simbólica, no respeito pelas diferenças e na aceitação da diversidade.

Por isso, a necessidade de destacar a dimensão política de reconhecimento da criança e de participação da mesma nas relações entre elas e, também, com os adultos,

sensibilizando-os para essa ação e objetivando transformar e fortalecer os direitos emancipatórios e dialógicos nas práticas pedagógicas. Dias (1999, p. 176) reforça que a formação estética para a sensibilidade requer a sensibilização do olhar do adulto para as situações cotidianas em que as crianças fazem parte, isso significa, “[...] incentivar e criar oportunidades para que elas se expressem, ampliem e enriqueçam suas experiências, aumentando suas possibilidades de interlocução e o entendimento da realidade que as cerca”.

Segundo Finco e Oliveira (2011), o foco é mostrar a visibilidade da inventividade das crianças, de modo a ressaltar a sua autoria. E entendê-las como sujeito de direitos é pensar em uma educação que garanta as suas especificidades, compreendendo-as na sua coletividade e necessidades. Assim, a construção de sua história de vida e a participação na sociedade à sua maneira conduz à criança a afirmação de seus direitos, considerando-as como, segundo Faria e Oliveira (2011, p. 61):

[...] um sujeito social que participa da realidade adulta, que pensa sobre o mundo que a cerca, que busca respostas para seus dilemas, que propõe outras saídas para este mundo adulto que não a considera tratando-a como um ‘vir-a-ser’, um sujeito imaturo e sem direito à voz e participação na sociedade adulta. Uma criança que participa de uma coletividade, mas que deve ter seus direitos garantidos, sendo primeiramente respeitada em suas diferenças, considerando os aspectos de gênero, classe, raça, etnia, idade, religião, entre outros, e recebendo uma educação de qualidade.

Assim, há a necessidade de refletir e de investigar a criança e o que elas têm a nos dizer. O que as crianças desejam? O que elas fazem? O que guiam as suas ações? E o que está sendo feito por elas? Se é direito da criança brincar e manifestar suas fantasias, por que não podemos dar espaço para que elas possam revelar as suas inventividades, quaisquer que sejam elas?

Um dos principais desafios de estudiosos na escola é a busca pela compreensão da criança como detentora de um papel ativo e que produz e compartilha cultura, bem como uma nova concepção de professor, que consiga ter a sensibilidade para ver com bons olhos a transgressão, a incerteza, a não-linearidade e a subjetividade na brincadeira (FARIA; FINCO, 2011). É nessa perspectiva que esse estudo procurará compreender as pistas nos contextos brincantes das crianças e a visibilidade do seu protagonismo no contexto escolar, principalmente no que se refere ao hibridismo brincante.

Por isso, a importância da escola oferecer uma educação de qualidade, que garanta os direitos da criança e busque conhecer as suas especificidades, suas experiências, seus comportamentos e, assim, apreciar com um olhar mais apurado o seu cotidiano e os traços inerentes à infância, levando em consideração as mais variadas experiências brincantes, o cotidiano, as particularidades, as diferenciações, a alteridade, a personalidade e as realidades socioculturais.

3.4 INFLUÊNCIAS DA CORRENTE CRÍTICO-INTERPRETATIVA

Investir em pesquisas que tenham como objetivo as vozes, os olhares, as experiências e os pontos de vista infantis, mostram possibilidades de se aproximar do cotidiano da criança, em especial, das suas práticas brincantes como *espaçostempos* de inventividade, de subjetividade e de apropriação da realidade. Por isso, a importância de trazer a Sociologia da Infância e os Estudos com o Cotidiano para discutir o hibridismo brincante encontra-se no fato de dar visibilidade às crianças como atores sociais, praticantes do cotidiano e consumidores dentro das redes de poder no contexto escolar. Nessa dimensão, uma possível análise desses pressupostos se funda em correntes que, no entendimento de Sarmiento (2009, p. 30):

[...] encontrar-se-á não propriamente a coerência teórica ou a unidade paradigmática (ainda que cada paradigma suscite porventura opções temáticas e metodológicas preferenciais), mas um campo empírico distinto, “estilos” de investigação e temáticas diferenciadas.

De acordo com Sarmiento (2013) alguns dos pressupostos epistemológicos e teóricos sobre os Estudos da Infância, no que diz respeito às correntes sociológicas, se mostram como um campo interdisciplinar e em plena constituição. O autor, nos fala em procurar a “[...] transversalidade das origens, perspectivas teóricas e metodológicas que consistentemente procuram investigar a infância e as crianças a partir dos distintos pressupostos epistemológicos e teóricos que guiam o olhar da pesquisa” (SARMENTO, 2013, p. 24). A partir disso, ele organiza o campo da Sociologia da Infância em três correntes principais: estruturalista, crítica e interpretativa.

Dentro desta perspectiva, optou-se pela junção das correntes sociológicas “crítico-interpretativa” (SARMENTO, 2013) para guiar esta pesquisa, como uma forma

de apresentar um diálogo possível entre elas e compreender as práticas concretas das crianças, supondo que afetam e também são afetadas pela realidade sociocultural em que estão inseridas, bem como os estudos das relações entre os pares no ambiente escolar.

A dimensão crítica, neste estudo, envolve conhecer a realidade social, os modos de dominação e o que pode interferir no cotidiano da criança. Para Sarmento (2009, p. 32), “[...] do ponto de vista desta corrente, a Sociologia da Infância só poderá consumir as suas finalidades se contribuir para a emancipação social da infância”. Isso quer dizer, a busca por um espaço na escola que proporcione mais liberdade, promova a autonomia e ofereça possibilidades de (re)criação.

Para compreender o motivo da escolha dessa corrente, sinalizamos que a pesquisa de campo será desenvolvida em um CMEI em Vitória/ES, localizada em Andorinhas, uma comunidade que é atravessada pela violência (LIRA, 2015). Deste modo, a opção da perspectiva crítica está associada à suposição de que a realidade sociocultural violenta da comunidade que as crianças estão expostas pode influenciá-las e, conseqüentemente, as suas brincadeiras, gerando efeitos sobre as experiências brincantes infantis. Contudo, investigar o caráter crítico, é considerar a dinamicidade, a transversalidade e a “[...] multivariabilidade sincrônica dos níveis e factores que colocam cada criança numa posição específica na estrutura social” (SARMENTO; PINTO, 1997, p.7). Nessa perspectiva, é necessário observar o contexto em que as crianças estão inseridas para compreender as diferenciações, a heterogeneidade e os seus modos de agir socialmente.

Já o paradigma interpretativo abarca as relações sociais e os sentidos e significados que as crianças atribuem ao que fazem, por meio de sua interpretação e da transformação de suas práticas brincantes e relacionais, no qual o conceito de “reprodução interpretativa” de Corsaro (2011) se torna um ponto alto para a interpretação das ações infantis. Para Sarmento (2009, p. 31), o entendimento dessa corrente está associado as formas de socialização com o mundo, como apresentado a seguir:

[...] para esta corrente, as crianças integram uma categoria social, a infância, mas constroem processos de subjetivação no quadro da construção simbólica dos seus mundos de vida, estabelecendo com os adultos interações que as levam a reproduzir as culturas societais e a recriá-las nas interações de pares.

A escolha dessa corrente se encontra na compreensão que a reprodução interpretativa das crianças envolve considerar as diferentes formas de brincar, interagir com os pares e produzir cultura, no caso desse estudo, a manifestação do hibridismo brincante por meio das brincadeiras lúdico-agressivas. Assim, o viés interpretativo está relacionado a pesquisar sobre o que as crianças brincam em seu cotidiano, com a tentativa de conhecer a sua realidade social a partir do que elas fazem e reconhecer a expressividade da criança como um ser criativo e protagonista em suas brincadeiras, sejam elas calmas ou turbulentas.

Na perspectiva dessas correntes, as brincadeiras produzidas pelas crianças poderão ser compreendidas nos *espaçostempos* escolares como uma forma de ressignificar a realidade social em que vivem e conhecer a produção de sentidos sobre o que constroem em seu cotidiano.

Portanto, o interesse na associação dessas correntes se deve ao fato do viés crítico atribuir importância às práticas concretas das crianças, ao conhecimento da sua realidade social, das influências que estão submetidas e do processo de subversão das crianças frente aos modos de dominação por parte dos adultos. E o viés interpretativo destaca as relações na cultura de pares infantil, com ênfase nas recriações, produções e participações na interação entre as crianças. Assim, olhar as brincadeiras lúdico-agressivas por essas perspectivas pode proporcionar maneiras de trabalhar com este enredo na escola.

3.5 REVISÃO SISTEMÁTICA SOBRE BRINCADEIRAS DE LUTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EVIDÊNCIAS, POTENCIALIDADES E LACUNAS

A produção científica é alavancada de acordo com a temática pesquisada e a(s) área(s) de conhecimento(s), no qual é difundida e democratizada, indicando a relevância dos resultados e a pertinência da pesquisa. Estas produções podem construir diferentes olhares para o mesmo objeto de estudo e, ainda, ser marcada por seu aspecto multidisciplinar. Ao buscar a fundamentação teórica, é necessário realizar uma revisão bibliográfica consistente, permitindo que englobe a maior cobertura possível de publicações produzidas e atualize o trabalho acerca do que os outros pesquisadores já desenvolveram ou desenvolvem sobre a mesma temática.

Para Charlot (2006), um ponto fundamental na condução dos estudos é

trabalhar com a questão da memória nas pesquisas científicas. Isto é, buscar o que já foi produzido anteriormente sobre a temática, para se definir os pontos de partida e os pontos de apoio, confrontar dados, identificar recomendações, potencialidades e lacunas e, assim, ganhar organização e amadurecer o conteúdo a ser desenvolvido para a construção da pesquisa.

Assim, nessa investigação procuramos artigos disponíveis na internet que revisassem o tema das brincadeiras de luta na Educação Infantil. A partir disso, adotamos bases de dados de artigos científicos como fonte de estudo exploratório, pelo fato de ser uma ferramenta para construção, compreensão e divulgação do conhecimento em qualquer parte do mundo, com o objetivo de disponibilizar em um único site, diversas revistas científicas e seus respectivos artigos, conferindo qualidade, originalidade e atualização, valorizando o conhecimento.

Deste modo, as revistas científicas se constituem como uma das principais ferramentas para circular o conhecimento científico, principalmente, pela atualização das pesquisas, práticas e teorias nos estudos dos autores e grupos de pesquisas, bem como pela permanência e o alcance oferecido pelos meios digitais, nas bases de dados que essas revistas estão inseridas.

Tendo as brincadeiras de luta na Educação Infantil como objeto de estudo, procuraremos observar os apontamentos sobre essa manifestação corporal e a sua relação com comportamentos lúdicos e de agressividade nas relações brincantes na cultura de pares das crianças.

Nessa perspectiva, as brincadeiras de luta podem conduzir o observador externo a uma certa ambiguidade no primeiro olhar. Bateson (1955) ressalta que a brincadeira é um paradoxo porque é e não é o que aparenta ser. Sutton-Smith (2001) complementa que a brincadeira contribui para o desenvolvimento de novas estratégias adaptativas e que as brincadeiras de luta, também chamadas de *rough and tumble play*¹⁷ ou *playfighting*, se referem a busca de habilidades de lutas, de domínio e de empoderamento como um processo fundamental que está subjacente a todos os outros tipos de jogos.

Estudiosos desse campo, consideram *rough and tumble play* ou *playfighting* como um jogo social, de caça, de luta e de perseguição, bem como formas

¹⁷ O termo RTP (*rough and tumble play*) foi usado originalmente para descrever os jogos de luta, de perseguição e de agarramentos entre macacos *rhesus* (HARLOW, 1965) e foi escolhido por etologistas para descrever esse tipo de jogo humano (LOGUE; HARVEY, 2010).

brincalhonas de aparente comportamento agressivo, que apresentam ações vigorosas como chutar, socar, etc. (ALDIS, 1975; HUMPHREYS; SMITH, 1984; PELLEGRINI; SMITH, 1998).

Logue e Harvey (2010) destacaram a expansão da definição de *rough and tumble play*, com a inclusão de jogos com super-heróis, como uma subcategoria e não uma categoria separada e, nas brincadeiras de luta, a inclusão de agarramentos (*wrestling*) e jogos de perseguição e de proteção/resgate. Outros pesquisadores ressaltam, também, que esses mesmos comportamentos fazem parte do universo infantil e que devem estar envolvidos em um contexto brincante para que o lúdico prevaleça (FARIAS; WIGGERS; ALMEIDA, 2015; BARBOSA; MARTINS; MELLO, 2017).

Contudo, nem sempre essas relações acontecem de modo linear, positiva e eticamente correta. Nesse processo de socialização podem haver momentos e situações de prazer e de dor, de satisfação e de insatisfação, de riso e de choro, de equilíbrio e de desequilíbrio, desencadeando uma dinâmica de socialização e de dessocialização, se podemos assim dizer.

Esse tipo de interação apresenta uma linha tênue que separa a brincadeira de luta da briga propriamente dita. Compreendemos que as ações infantis lúdicas facilmente podem ser confundidas com comportamentos reais de uma luta de verdade. Aldis (1975) diferencia brincadeira de luta, de luta a sério, por conter características simbólicas, culturais, troca de papéis frequentes, risos, no qual o mais forte autodiminui-se e a amizade permanece no final da interação. Para Barreira (2010), a luta e a briga são fenômenos diferentes. Enquanto que a luta evidencia um arranjo mútuo para o enfrentamento corporal, na briga há um ambiente hostil, fazendo valer a força, isto é:

[...] a hostilidade na briga leva às vias de fato – pelo menos circunstancialmente – a intenção cega de fazer com que o outro se torne mera coisa, apagado ou paralisado na motivação com a qual se rivaliza, diminuído, calado. No limite, a briga “desumaniza” o outro, mata momentaneamente a alteridade de sua motivação (BARREIRA, 2010, p. 2, *grifo do autor*).

Por isso, é necessário diferenciar o termo agressividade de violência para melhor compreensão desses aspectos quando estão relacionados à brincadeira de luta. Olivier (2000, p. 11) entende agressividade como “[...] inerente às relações sociais” e a concebe

como “[...] modos de expressão e de comunicação”, que surgem em situações de conflito, de ameaças, de incerteza. Segundo Prosdócimo (2008), a agressividade decorre de múltiplos fatores, entre eles os fatores sociais, que podem levar um sujeito a expor-se de forma mais intensa, de maneira agressiva, dependendo da situação e dos estímulos que lhe forem disponibilizados.

Nesse contexto, devemos considerar a lacuna que promove esse desequilíbrio na escola. Neste caso, essa brecha de relações interpessoais desequilibradas e com injustos processos de dominação e submissão entre os sujeitos nos direciona para a discussão sobre *bullying* na escola.

Todavia, quando os comportamentos agressivos passam a ser intencionais, provocativos, com o objetivo de magoar a vítima, a violência se manifesta (PEREIRA; NETO; VALENTE; SMITH, 2004). Neste caso, não há uma atmosfera lúdica nem acordos entre os pares, conduzindo a ações corporais negativas, como é o caso do *bullying*, que assume diferentes formas, direta ou indireta, levando a marginalização e a exclusão social.

O *bullying* é considerado um fenômeno multifacetado que traduz uma forma de agressão, com intencionalidade de sempre ferir e magoar a vítima através de agressões físicas, verbais (diretas ou indiretas) e até cibernéticas, designadas com a repetição de comportamentos intimidadores (PEREIRA, 2002).

Esse fenômeno não pode ser banalizado e confundido com outras formas de agressão. Na verdade, ele se caracteriza como um ato de violência, pelo fato de assinalar a persistência, a intencionalidade, a desigualdade de poder, a prevalência de ataques entre alunos agressores e vítimas, além de apresentar quatro aspectos definidores: intenção do autor em ferir o alvo; repetição da agressão; presença de público espectador; e concordância do alvo com relação à ofensa (ROCHA; COSTA; NETO, 2013; ZEQUINÃO; MEDEIROS, PEREIRA; CARDOSO, 2016).

O *bullying* ocorre em contextos interacionais dinâmicos (SALMIVALLI et al., 1996). A escola e seus espaços de socialização são locais onde são registradas as maiores ocorrências de intimidação entre os pares com agressões físicas (tapas, empurrões, socos, chutes, cuspes, roubos, estragos de objetos e submissão do outro com atividades servis), agressões verbais diretas (insulto em público), agressões verbais indiretas (isolamento e exclusão social), além de agressão sexual, extorsão e o *cyberbullying* (PEREIRA, 2002; MAIDEL, 2009; ESPELAGE et al., 2013).

Esse fenômeno pode envolver crianças e adolescentes de diferentes maneiras, independente de classes sociais, assumindo papéis e funções determinadas frente ao *bullying*, dentre eles vítima-passiva, vítima-agressiva, agressor e espectador.

As vítimas são caracterizadas normalmente por terem dificuldade de adequação ao grupo por serem mais novos, terem poucos amigos, serem pouco sociáveis, possuírem algum tipo de deficiência (física ou mental) ou orientações sexuais e de gênero e sofrerem preconceito pela aparência, cor da pele e pelo sobrepeso (ZEQUINÃO; MEDEIROS, PEREIRA; CARDOSO, 2016). Esses comportamentos se referem principalmente às vítimas-passivas.

Os agressores, por sua vez, são marcados por apresentar mais idade, comportamentos violentos, melhor imagem corporal, mais extroversão e segurança e tendência a ter pior relação com os pais (CARVALHOSA; LIMA; MATOS, 2001).

Já as vítimas-agressoras são aquelas crianças e adolescentes que assumem ambos os papéis em diferentes situações, gerando maiores fatores de riscos com o envolvimento de comportamentos violentos na escola (ZEQUINÃO; MEDEIROS, PEREIRA; CARDOSO, 2016).

A posição de alunos como espectadores, em casos de *bullying* na escola, destaca que o papel que os tipificam, giram em torno do incentivo a violência por parte dos agressores ou na sua junção com o grupo para observar, sem interferir e defender as vítimas (ZEQUINÃO; MEDEIROS, PEREIRA; CARDOSO, 2016).

Assim, para compreender esse fenômeno e os papéis dos envolvidos é preciso considerar o *bullying* como um problema educacional e de saúde pública (LOPES NETO, 2005). Por isso, não devemos descartar nenhuma situação relatada pelos alunos de como essa violência se manifesta em diferentes contextos e locais, os comportamentos desviantes e os sentimentos gerados pelo *bullying*.

Sentimentos de impotência, de sofrimento, de exclusão e de submissão não podem tomar conta da escola. Pelo contrário, dentro dela é urgente que se elabore estratégias de prevenção e combate ao *bullying*, como a investigação, conscientização e a intervenção imediata nos conflitos entre os pares.

As ações da comunidade escolar devem ser empregadas de forma que se incentive o diálogo entre os pares, para que os mesmos possam observar, se conscientizar e conscientizar o outro sobre esse tipo de comportamento e, juntos, possam buscar uma solução para essa situação-problema, bem como a adoção de

campanhas e projetos que discutam o *bullying* no ambiente escolar, provocando reflexões e mudanças de comportamento entre os atores sociais da escola.

Na Educação Infantil, em particular, a estratégia tripla de observação, de aproximação e de diálogo com as crianças pode ser uma maneira de evitar comportamentos como esse. Portanto, o fortalecimento entre os vínculos entre os pares, a promoção da solidariedade e da conscientização podem ajudar a minimizar comportamentos violentos e a combater a prática de *bullying* na escola.

Em contrapartida, tendo em vista que as brincadeiras de luta apresentam elementos lúdicos combinados com ações enérgicas, turbulentas e de *nonsense*, diferentes das lutas a sério, da violência, das brigas e do *bullying*, ao nos aproximarmos do panorama das publicações científicas será possível identificar olhares para as relações brincantes e pedagógicas nos estudos acerca das brincadeiras de luta, apontando sobre o que essas pesquisas têm em comum, as suas potencialidades e também as suas lacunas, buscando responder à questão: Como os artigos mapeados podem contribuir para a compreensão das brincadeiras de luta no âmbito da Educação Infantil?

Apesar de recorrentes na educação pré-escolar, as brincadeiras de luta têm recebido pouca atenção da comunidade acadêmico-científica no investimento em pesquisas sobre essa temática, (FARIAS; WIGGERS; ALMEIDA, 2015; LOGUE; HARVEY, 2010). No entanto, os estudos encontrados revelaram a potencialidade das brincadeiras de luta para resolver problemas, desenvolver competências sociais e possibilitar espaços para o protagonismo infantil (VEIGA et al., 2017).

Portanto, realizar um mapeamento sobre o que já foi produzido sobre o tema pode contribuir para superar visões cristalizadas e pejorativas sobre essa manifestação lúdica (SPOSITO, 1998; BARBOSA; MARTINS; MELLO, 2017) e para a possibilidade de pedagogizar esse tipo de brincadeira. Nesse sentido, este estudo tem como objetivo realizar uma revisão sistemática sobre as brincadeiras de luta no contexto da educação pré-escolar, a fim de identificar avanços, lacunas e sinalizar possibilidades pedagógicas em artigos científicos que abordam essa temática.

3.5.1 METODOLOGIA:

Realizou-se uma pesquisa bibliográfica, de cunho exploratório, por meio de uma revisão sistemática. Este é um método de revisão bibliográfica do estado da arte¹⁸, “[...] que visa identificar, selecionar, avaliar e sintetizar as evidências relevantes disponíveis” (GALVÃO; PEREIRA, 2014, p. 183).

A fim de compilar e analisar as publicações de artigos na temática brincadeiras de luta na Educação Infantil, utilizamos quatro bases de dados: Literatura Latino-Americana para Ciências da Saúde (LILACS), Portal de Periódicos da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior), Scientific Electronic Library Online (SciELO) e SCOPUS. Essas bases de dados se destacaram como importantes canais de circulação do conhecimento, propiciando acesso às produções científicas em todo o mundo.

Em relação à amostra estudada, foi priorizado artigos que tivessem como participantes crianças de zero a cinco anos de idade, de ambos os gêneros, inseridos nas instituições escolares de Educação Infantil (Early Childhood Education).

Optamos pela revisão sistemática através de artigos científicos sobre a temática estudada, pelo fato dos mesmos reunirem, de forma abrangente, resultados de pesquisas em primeira mão. Desta forma, o levantamento sobre a produção científica permite identificar artigos sobre os termos de busca por pesquisadores a nível nacional e internacional, por diferentes áreas e com a maior atualização possível nas publicações pesquisadas.

Para tanto, utilizamos como critério de inclusão artigos que discutissem as brincadeiras de luta no segmento da Educação Infantil, na área escolar, no período de 2007 a 2017, em revistas científicas em nível nacional e internacional. Excluímos da pesquisa artigos repetidos, que se relacionassem às lutas institucionalizadas, às práticas sistematizadas de treinamento, a outros segmentos de ensino que não fosse a Educação Infantil, a estudos diferentes do propósito da pesquisa, e aqueles que não estivessem em formato de artigos, bem como publicações em conferências, dissertações e teses.

O critério para a periodicidade escolhida entre 2007 a 2017 ocorreu pelo fato de focar as publicações dos últimos dez anos, possibilitando uma leitura atual do que está sendo desenvolvido no âmbito científico. Além de ser um dos critérios sugeridos pelas revistas científicas, quando apontam a necessidade de incluir bibliografias recentes juntamente com os clássicos.

¹⁸ É compreendido como uma pesquisa de caráter bibliográfico que revisa e faz referência ao que já foi ou o que está sendo pesquisado até o momento em um determinado campo de estudo.

As palavras utilizadas para a pesquisa foram: brincadeira de luta (*rough and tumble play* ou *playfighting*) combinada com Educação Infantil (*Childhood Education*), procurando por todas as palavras ou expressões. Optamos por realizar a busca também com termos similares em inglês, por considerar que a literatura científica publicada nas bases de dados, em sua maioria, se encontra nesse idioma, aumentando, dessa maneira, a abrangência e o número de resultados encontrados.

A primeira etapa de busca possibilitou a identificação de artigos publicados com a temática pesquisada. Foi realizada a leitura do título, dos resumos e das palavras-chave. Contudo, quando não apareciam informações necessárias nesses elementos, recorreu-se a leitura do corpo dos artigos.

Na primeira busca, encontramos 69 artigos nas bases de dados pesquisadas. Após filtro pelos critérios de inclusão estabelecidos, reduzimos a amostra para 32 artigos. Contudo, uma seleção mais refinada, proveniente da leitura dos textos na íntegra, o *corpus* de textos trabalhados foi reduzido para 12 artigos que tratam, especificamente, das brincadeiras de lutas no contexto da Educação Infantil no período temporal definido. Os 12 artigos selecionados estão distribuídos da seguinte maneira: Os 12 artigos selecionados estão distribuídos da seguinte maneira: seis estudos no Portal de Periódico da CAPES, três estudos na base SCOPUS, dois estudos na LILACS e um na SCiELO. A Tabela 1 sistematiza o cenário dos artigos selecionados:

Tabela 1: Sistematização dos artigos selecionados

Nº	AUTORES	ANO	PAÍS	PERIÓDICO	TEMÁTICA
1	Veiga; Leng; Cachucho; Ketelaar; Kok; Knobbe; Neto; Rieffe	2017	Portugal/Holanda	<i>Infant and Child Development</i>	Habilidades sociais; Jogo social; Jogo físico; <i>Rough and tumble play</i>
2	Barbosa; Martins; Mello	2017	Brasil	Revista Movimento	Brincadeiras lúdico-agressivas; Contexto social; Mídia; Brincadeiras turbulentas
3	Kim; Hwang	2017	Coréia	<i>International Information Institute</i>	<i>Rough and tumble play</i> ; Sociabilidade
4	Filho; Pompermaier; Almeida; Souza	2016	Brasil	Revista Paidéia	Comportamentos agressivos; Atividades livres; <i>Rough and tumble play</i>
5	Fabiani; Scaglia; Almeida	2016	Brasil	Revista Pensar a Prática	Jogo de faz de conta; Ensino da luta

6	Farias; Wiggers; Almeida	2015	Brasil	Revista Brasileira Ciência e Movimento	Brincadeira de luta; Cultura infantil
7	Hewes	2014	Canadá	<i>Children (Basel)</i>	Jogo livre espontâneo; Cotidiano; <i>Nonsense</i> ; Percepção do adulto; <i>Rough and tumble play</i>
8	Lindsey; Colwell	2013	USA	<i>Merrill-Palmer Quarterly</i>	<i>Rough and tumble play</i> ; Jogo sociodramático; Jogos físicos
9	Tannock	2011	USA	<i>Australasian Journal of Early Childhood</i>	Comportamentos nos <i>rough and tumble play</i> ; Gênero;
10	Logue; Harvey	2010	USA	<i>Journal of Research in Childhood Education</i>	Percepção de professores; Jogo dramático; <i>Rough and tumble play</i>
11	Vieira; Mendes; Guimarães	2010	Brasil	Revista Psicologia: Reflexão e Crítica	Brincadeiras turbulentas; Aprendizagem social; Comportamentos agressivos e lúdicos
12	Tannock	2008	USA	<i>Early Childhood Education Journal</i>	<i>Rough and tumble play</i> ; Percepção de educadores e de crianças pequenas

Fonte: Os Autores.

Após análise dos artigos selecionados, estabelecemos as seguintes categorias interpretativas para discutir as brincadeiras de luta na Educação Infantil: a) perfil das publicações sobre brincadeiras de luta; b) diferentes interpretações sobre as brincadeiras de luta na pré-escola; c) os comportamentos das crianças nas brincadeiras de luta; d) jogos associados às brincadeiras de luta; e) contribuições das brincadeiras de luta para as crianças; f) estratégias pedagógicas para o desenvolvimento das brincadeiras de luta.

Deve ser salientado que este estudo pode ter limitações de artigos não relatados por não abarcar outras bases de dados, bem como não ter pretensões de comprovar hipóteses nem amortizar os resultados dos estudos já realizados. Contudo, buscamos ampliar a discussão, a fim de encontrar pistas que possam ser úteis para novas linhas de investigação.

3.5.2 O PERFIL DAS PUBLICAÇÕES SOBRE BRINCADEIRAS DE LUTA

O levantamento dos artigos publicados com a temática brincadeiras de luta na Educação Infantil consultadas entre o período de 2007 a 2017 nos conduziu a somente

12 artigos. O processo de busca relacionado a esse tema nos deixou bastante intrigados com a pouca quantidade de trabalhos encontrados nos últimos dez anos.

É importante frisar que a partir das séries iniciais há um montante maior de pesquisas como identificado na publicação de Farias, Wiggers e Almeida (2015), ao apresentar um panorama de estudos sobre o tema brincadeiras de luta em publicações especializadas da Educação Física no período de 2004 a 2013 na Educação Básica. Acreditamos que a investigação das brincadeiras de luta na Educação Infantil tenha pontos diferenciados de análise de outras etapas de ensino, principalmente no que concerne ao comportamento, às subjetividades dos sujeitos, à operação do contexto brincante, à organização, às temáticas/enredos, às regras explícitas e implícitas, à resolução de conflitos subjacentes a brincadeira e até ao tempo de realização da mesma. Isto é, a engenharia brincante, a arte da construção da brincadeira a partir da lógica infantil, é (re)construída e atualizada conforme as idades/anos escolares.

Outro ponto de destaque foi o número de publicações, apresentando avanço no decorrer dos anos e um expressivo aumento entre os anos de 2016 e 2017, sinalizando um possível interesse sobre o tema, bem como uma possível limitação temporal entre a construção do estudo e a sua efetiva publicação. O que nos leva a crer que possa haver um atraso entre a escrita de dissertações e de teses até o envio e a publicação dos manuscritos pelas revistas científicas. E, também, o fato de essa temática de pesquisa ser pouco explorada, por isso, a necessidade de aprofundar o tema brincadeira de lutas e assuntos que podem ser pauta para compreendermos como as crianças brincam e como esse tipo de brincadeira é desenvolvido pedagogicamente na escola, a partir do que as crianças pensam sobre isso e da posição do professor diante dessa manifestação corporal. Trabalhos com esses temas podem ser fontes de esclarecimento para pais, professores e comunidade acadêmica, mostrando que as brincadeiras de luta fazem parte da cultura lúdica infantil (TANNOCK, 2008; 2011; FARIAS, WIGGERS; ALMEIDA, 2015; BARBOSA; MARTINS; MELLO, 2017).

Observamos que diferentes países fazem parte da amostra de pesquisa, dentre eles Brasil, Canadá, Coreia, Estados Unidos, Holanda e Portugal e que somente em um dos trabalhos há uma cooperação internacional entre dois países na autoria da pesquisa. A publicação de Veiga et al. (2017) apresenta autores de diferentes universidades em Portugal (Évora e Lisboa) e na Holanda (Leiden e Amsterdam), que desenvolveram a pesquisa em uma escola portuguesa. Isso reflete um processo de

colaboração e de troca de experiências. Segundo Silva (2002), para que a ciência se desenvolva é fundamental a contribuição entre os pares, de modo que ao combinar suas competências, novos conhecimentos e olhares para o objeto de estudo sejam produzidos.

Outro ponto que merece destaque é a multiplicidade de áreas que investigam a temática de brincadeira de luta. Com a ajuda da base de dados que categoriza e refina os resultados, identificamos os seguintes campos científicos: Artes, Ciências Humanas, Ciências Sociais, Educação Física, Enfermagem, Medicina, Psicologia, e áreas multidisciplinares. Cada uma delas atribuiu olhares singulares e, ao mesmo tempo, detalhados sobre diferentes pontos de análise, que contribuíram para a discussão sobre o tema. Esses diferentes aspectos teóricos de cada área colaboraram diretamente para dar visibilidade às crianças e as suas produções brincantes como uma “[...] expressão genuína da própria complexidade e multidimensionalidade do fenômeno a estudar” (SARMENTO, 2007, p. 22).

Percebemos que, no Brasil, os trabalhos publicados versaram sobre os temas *rough and tumble play* e suas variações na língua portuguesa como brincadeira de luta, brincadeira turbulenta e brincadeiras lúdico-agressivas; *pretend* e *social dramatic play* como o jogo de faz de conta, de fantasia e de dramatização; e temas que envolvem a percepção de educadores e de crianças pequenas, competência social, comportamentos agressivos e lúdicos, gênero, mídia e ensino de brincadeiras de luta.

A partir disso, identificamos a importância dos artigos terem como palavras-chave os termos *rough and tumble play* e *playfighting*. Isso implica a abrangência e a eficiência na busca pelo assunto pesquisado, pelas referências principais na rede de conhecimentos por todo o mundo e na identificação das categorias analisadas no corpo dos artigos, possibilitando que esses trabalhos científicos sejam encontrados em bases de dados internacionais, propiciando maior notoriedade e divulgação do conhecimento produzido em âmbito mundial. No entanto, dos 12 trabalhos analisados, somente 04 (TANNOCK, 2008; 2011; HEWES, 2014; KIM; HWANG, 2017) apresentaram palavras-chave específicas como essas, embora tratassem diretamente do tema. Dessa forma, foi necessário recorrer ao corpo dos artigos para identificar a discussão sobre a temática.

Na literatura científica internacional, o tema brincadeira de luta ou como é mais conhecido *rough and tumble play* ou *playfighting* tem apresentado importantes

pesquisas através de autores como Anne Humphereys, Anthony Pellegrini, Owen Aldis, Pam Jarvis e Peter Smith, alguns dos nomes importantes que se debruçaram sobre o tema.

No entanto, no período dos últimos dez anos, esses autores se encontram como referências e novos estudiosos surgiram nas publicações encontradas, com destaque para Tannock (2008; 2011), com duas publicações no período pesquisado, que desenvolveu a temática do *rough and tumble play* a partir das percepções dos professores e das crianças e, também, com a identificação e a compreensão de novos comportamentos quando as crianças estão envolvidas nesses jogos.

Com base nesses elementos, indagamos: o que os artigos têm em comum? Sobre o que eles discutem, no que diz respeito às brincadeiras de luta? Como essa revisão sistemática pode ajudar a melhor compreender o desenvolvimento das brincadeiras de luta pelas crianças na escola? Buscaremos encontrar pistas por meio da análise dos artigos a seguir.

3.5.3 DIFERENTES INTERPRETAÇÕES SOBRE AS BRINCADEIRAS DE LUTA NA PRÉ-ESCOLA

Os artigos investigados têm como tema principal as brincadeiras de luta. Com a leitura dos trabalhos percebemos que é um tema provocante, ousado e bastante desafiador, no sentido de despertar inquietações e dúvidas sobre o tema. A brincadeira de luta pode deixar a criança ser mais agressiva? É perigosa? Pode machucar? Como o professor deve proceder? Será que o professor deve incentivar ou desencorajar esse tipo de brincadeira? O que há envolvido nesse contexto brincante? Há lugar para as brincadeiras de luta na Educação Infantil?

Tannock (2008) mostra que o *rough and tumble play* é mal interpretado, negligenciado e desencorajado nas escolas (PELLEGRINI; SMITH, 1998). Em sua pesquisa, esse tipo de jogo foi reconhecido pelos participantes (professores e crianças) como uma forma de jogo comum entre crianças pequenas. No entanto, a maioria deles indicou que o jogo não é apropriado nas instalações de Educação Infantil. As crianças disseram que não tinham permissão para participar de *rough and tumble play* em suas escolas, embora elas tenham sido observadas participando desse tipo de jogo. Segundo

a autora, as crianças podem estar interpretando uma limitação da intensidade do jogo como uma falta de aceitação por parte de seus professores. Já os professores comentaram que colocaram restrições no jogo como um esforço para garantir a segurança de todas as crianças, mas que permitiram que ele se desenvolvesse com moderação.

Segundo os dados da pesquisa de Tannock (2008), a restrição era balizada pela intensidade. O jogo era permitido desde que não houvesse contatos físicos muito intensos. No entanto, a declaração que mais prevaleceu dentre todos os participantes é a necessidade de garantir que ninguém se machucasse. Embora não tivesse tido ferimentos relatados como resultado desse tipo de jogo durante o período da duração do estudo, o medo da agressão pode ter causado uma barreira para que os adultos aceitassem completamente o *rough and tumble play* em suas aulas, o que pode levar à crença de que esse jogo não seja apropriado dentro das instituições da primeira infância.

Em alguns dos artigos, observamos que o estudo dos comportamentos agressivos atravessa a discussão sobre as brincadeiras de luta. Barbosa, Martins e Mello (2017) observaram que há uma influência do contexto social, da mídia e da turbulência na linguagem corporal das crianças nas brincadeiras que misturam ludicidade e agressividade, chamado pelos autores de brincadeiras lúdico-agressivas, que se caracterizam por alguma contenda ou confronto de natureza simbólica e corporal.

Para os autores, o contexto social em que as crianças vivem integram as suas brincadeiras, pelo fato delas operarem com o que está ao seu redor, (re)significando e (re)construindo o que compõem os seus mundos simbólicos. Nessa pesquisa, em particular, observou-se que, embora a violência ronde a comunidade em que as crianças vivem e a escola que elas frequentam, ao invés de reforçar a dimensão negativa da agressividade, funcionou como um antídoto, assumindo uma perspectiva desafiadora, simbólica e transgressora como uma forma de se expressarem ludicamente.

Segundo os autores, em relação a mídia, que tem os desenhos animados como um meio de comunicação, as crianças evidenciaram em suas interações o desejo de brincar com os desenhos animados, principalmente, os super-heróis, nos quais são objetos de apropriação, manipulação e representação no espaço brincante da escola.

Por esse ângulo, a agressividade, representada na brincadeira, dá suporte às suas ações e elas se adaptam de modo coletivo à estrutura brincante, incorporando no jogo a simulação, a imaginação, o compartilhamento e a excitação, por meio dos confrontos lúdicos.

Já em relação à turbulência, reconhecida pelas brincadeiras com ações mais enérgicas pelas crianças, foi observada também pelos autores, principalmente, nos momentos de recreio, livres de direcionamentos pedagógicos. Nessas brincadeiras turbulentas, as crianças sentem necessidade de articular força, contato físico, agressividade, transformação e irracionalidades nas histórias criadas para compor as suas brincadeiras. No entanto, mesmo nesse cenário ambíguo e de *nonsense*, a conclusão da pesquisa mostrou que as crianças buscam acordos, desacelerando quaisquer comportamentos violentos que possam levar ao fim da brincadeira.

Para Vieira, Mendes e Guimarães (2010), a brincadeira turbulenta – acrescentamos, também, as outras denominações que remetem às brincadeiras de luta – precisa ser separada e diferenciada das categorias de comportamento agressivo, devido ao fato de ter uma relação com o desenvolvimento de habilidades sociais positivas e não a intenção de machucar outra pessoa (HUMPHREYS; SMITH, 1984; PELLEGRINI; SMITH, 1998; SMITH; PELLEGRINI, 2004; JARVIS, 2006).

Filho, Pompermaier e Almeida (2016) ressaltam em seu estudo que é importante fazer uma distinção entre o tipo de comportamento conhecido como *rough and tumble play*, que se caracteriza pelo uso de comportamentos que envolvem atividades motoras e que se assemelham a agressividade (por exemplo, puxando, correndo e derrubando), mas na realidade, constitui-se parte de um contexto de jogo. Já os comportamentos agressivos foram identificados com base em critérios estabelecidos por Garcia, Almeida e Gil (2013), ou seja, um comportamento foi considerado agressivo quando foi dirigido de uma criança para a outra ou dirigido para objetos e seguido de reações de desconforto, como chorar e fazer queixas verbais.

O trabalho de Vieira, Mendes e Guimarães (2010) que apresentou uma compreensão da diferenciação entre brincadeiras e comportamentos agressivos baseados em Watson e Peng (1992). A categoria agressão real (*real aggression*) se caracteriza pelo ato de infligir contra um outro indivíduo uma ação que explicitamente possa causar-lhe danos físicos ou psicológicos, independente da intenção do ator que executa a ação (chutar, puxar cabelo, socar, etc.). Já a categoria agressão de faz-de-

conta (*pretend aggression*) é caracterizada por comportamentos de ameaça e/ou conteúdos simbólicos que simulam um ataque (fingir estar atirando, simulação de artes marciais, desempenho de papel de personagem que agride, etc.). A terceira categoria, brincadeira turbulenta, é entendida como comportamentos fisicamente vigorosos, agitados e turbulentos (perseguir, empurrar, brincar de luta) acompanhados de afeto positivo das crianças envolvidas na interação.

O medo e a leitura negativa sobre as brincadeiras de luta podem gerar uma percepção errônea do que seja uma luta de verdade. Talvez o medo esteja ligado à brincadeira se tornar uma briga propriamente dita, bem como o receio das crianças se machucarem.

Para que o *rough and tumble play*, aconteça, sem prejuízos, é necessário o entendimento de que a brincadeira de luta é diferente de agressão e, ainda, que haja um ambiente supervisionado e que as regras estejam claras, tanto entre as crianças como também entre as crianças e os professores. Neste último caso, o professor deve buscar ouvir a criança, saber o que ocorre em suas interações, criar possibilidades de solução e de reflexão pelas próprias crianças para que a brincadeira de luta seja realmente compreendida por ambos os lados. Tannock (2011) complementa que, em sua investigação, as respostas dos professores foram sempre lembrar as crianças sobre as regras e redirecionar o jogo, caso percebessem que poderia haver algum incidente.

3.5.4 OS COMPORTAMENTOS DAS CRIANÇAS NAS BRINCADEIRAS DE LUTA

Então, como saber se a brincadeira tem natureza violenta (*bullying* ou *real aggression*) ou lúdica? Notamos nos artigos pesquisados que a resposta pode estar ligada a cinco elementos principais: intencionalidade, a face do jogo, a linguagem corporal, a manutenção da reciprocidade do jogo e o desejo de estar junto.

A intencionalidade do sujeito brincante revela muito sobre os seus jogos. Há uma lógica particular nas brincadeiras de luta, evidenciando a possibilidade de ser realizada em um contexto turbulento, desde que a ludicidade esteja envolvida (BARBOSA; MARTINS; MELLO, 2017).

Outro elemento pode ser facilmente identificável para o reconhecimento desse

tipo de brincadeira: a face do jogo. Se as crianças aparentam feições alegres, de riso e de prazer, pode ser uma sugestão importante para a determinação da brincadeira e explosões lúdicas de interações possivelmente agressivas (TANNOCK, 2008).

A linguagem corporal também é um elemento importante. Os tipos de ações corporais, no plano do contato físico ou não (na maioria das vezes, utilizam simulações de movimentos) como empurrões, socos, chutes, agarramentos; ou fugir, cair, correr e perseguir; e, outros aspectos identificados como uso de voz alta e ruidosa; realização de grandes movimentos corporais; ações com objetos de bater, chutar ou jogar (TANNOCK, 2011), fazem parte de um diálogo corporal lúdico entre os pares.

Para Hewes (2014), a manutenção da reciprocidade durante o jogo é essencial e isso exige que os jogadores se auto restrinjam e se envolvam em inversões contínuas de papéis e ações de auto impedimento. Os jogadores procuram ativamente equilibrar o relacionamento para se manterem no jogo.

Logue e Harvey (2010) identificaram que as crianças permanecem na companhia umas das outras depois de um episódio de *rough and tumble play*, o que não ocorre em um episódio agressivo, que mostram que logo se separam. O *rough and tumble play* também tende a provocar a união de duas ou mais crianças em suas interações, refletindo a vontade ou mesmo a ânsia de permitir que outros se juntem em seus jogos. Percebemos que o desejo de estar junto se reflete nesse tipo de interação por apresentar um componente social, distinção importante para o diferenciar de uma situação de briga ou *bullying*.

Todos esses cinco aspectos citados acima contribuem para o reconhecimento das brincadeiras de luta (*rough and tumble play*), evidenciando uma infinidade de comportamentos dentro do jogo que consideramos híbridos, unindo a ludicidade, a agressividade e o *nonsense*, isto é, mostrando um aspecto intrigante do *rough and tumble play*: a ambiguidade do jogo (SUTTON-SMITH, 2001).

3.5.5 JOGOS ASSOCIADOS ÀS BRINCADEIRAS DE LUTA

Outro ponto de análise são os diferentes tipos de jogos que cruzam as pesquisas sobre as brincadeiras de luta. Encontramos as seguintes categorias: jogo vigoroso (*active play*), jogo físico (*physical play* e/ou *physical activity play*), jogo de faz de

conta (*social dramatic play*, *pretend play* e/ou *fantasy play*) e jogo livre e espontâneo (*spontaneous free play*).

Logue e Harvey (2010) caracterizam o jogo vigoroso (*active play*) como atividades que envolvem correr, perseguir, escalar, brincar de lutar, agarrar, chutar e cair, que abarcam o *rough and tumble play*. Essas ações constituem quase um quarto do comportamento das crianças na escola. Em seus estudos, os autores verificaram que os professores suspenderam com mais frequência o *rough and tumble play* do que outras formas de jogo.

Dentro desse tipo de jogo, observou-se que a brincadeira de luta ocorre diariamente em 40% das interações entre os meninos, no entanto, é a categoria de jogo menos tolerada entre professores e o jogo de perseguição foi a forma mais aceitável de *rough and tumble play*. Pellegrini e Smith (1998) sugeriram que a percepção dos adultos sobre o jogo vigoroso (*active play*) está subjacente à sub-representação de estudos sobre isso na literatura científica. Esse tipo de dado reforça que os professores ainda se fundamentam em suas próprias crenças para coibir esse tipo de brincadeira.

Lindsey e Colwell (2013) investigaram como a competência sócio emocional (*affective social competence*) contribui para o ajuste social das crianças em seus jogos. Os autores compreendem que o jogo de faz de conta (*pretend play*) – um comportamento simbólico em que um episódio é tratado de forma divertida, passando por um processo de transformação lúdica – engloba o jogo de fantasia (*fantasy play*) e o jogo de sócio dramatização (*social dramatic play*).

O jogo de fantasia caracteriza-se por uma orientação do que se imagina mentalmente e traz para o mundo real, envolvendo ações, uso de objetos e verbalizações, o que o torna diferente do jogo sócio dramático por ser caracterizado como um jogo de papel social prolongado que envolve a atuação de sequências narrativas complexas. Estes jogos, aponta Lindsey e Colwell (2013), são caminhos que as crianças buscam para regular seus estados emocionais e conviver melhor no grupo.

A outra forma de avaliar a competência sócio emocional entre as crianças foi através do jogo físico (*physical play*), que inclui os jogos de atividades físicas (*physical activity play*) e o *rough and tumble play*. O jogo de atividade física é definido como atividade física moderada a vigorosa, que ocorre dentro de um contexto lúdico e inclui formas como correr, perseguir, fugir e lutar (PELLEGRINI; SMITH, 1998).

O estudo de Lindsey e Colwell (2013) evidenciou que o jogo de fantasia (*fantasy play*) proporcionou uma contribuição única ao conhecimento emocional das crianças, porém, esse mesmo resultado não foi observado na expressividade emocional ou na regulação emocional. No entanto, a associação entre o jogo físico e a expressividade emocional positiva foi representada, predominantemente, pelo *rough and tumble play*. O estudo sugere que após o excesso de energia do jogo físico ter sido expulso, as crianças apresentam maior capacidade de regular suas emoções e responderem aos seus pares e aos adultos.

Hewes (2014) teve como objeto de estudo o jogo livre e espontâneo (*spontaneous free play*), que tem como característica definidora o controle do próprio jogo pelos jogadores. Segundo o autor, o jogo livre e espontâneo frequentemente envolve elementos intencionais, sistemáticos e novos padrões comportamentais, criando uma liberdade combinatória e flexibilidade no repertório observável dos sujeitos brincantes.

É nesse tipo de manifestação corporal que aparecem as dimensões disruptivas do jogo, que são os elementos turbulentos e indisciplinados, que contém elementos do *rough and tumble play*, de ordem e desordem, físicos e verbais, característicos do jogo livre e espontâneo. São essas características também que levam, muitas vezes, a ser suprimido porque tende a ser indisciplinado, na visão dos adultos. Lidar com todos esses elementos é a fonte de alguns dos seus benefícios únicos para as crianças e, ao mesmo tempo, um dos grandes desafios por parte dos adultos (HEWES, 2014).

3.5.6 CONTRIBUIÇÕES DAS BRINCADEIRAS DE LUTA PARA AS CRIANÇAS

Nesse sentido, nos chamou a atenção também o papel das brincadeiras de luta para a socialização, o controle das emoções e a promoção do protagonismo infantil, de modo a contribuir para as relações entre as crianças em suas interações na escola.

Kim e Hwang (2017) investigaram como o *rough and tumble play* teve efeito na melhoria da competência social em pré-escolares. Os autores consideraram competência social entre as crianças como uma habilidade de formar ou manter uma relação com seus pares efetivamente e atingir seus objetivos de forma adequada, de

modo a desenvolver a sociabilidade, a atitude pró-social e a iniciativa dentro do grupo.

Verificaram, em pesquisas que observaram os efeitos do *rough and tumble play* em ambiente *outdoor*, que este contexto propiciou maiores efeitos sobre a sociabilidade e a tendência de atitudes pró-social entre as crianças do que em ambientes *indoor* e orientados por adultos.

Esse estudo sugere que em ambientes *outdoor*, por exemplo, nos momentos de recreio, as crianças desenvolvem mais acordos para que a brincadeira ocorra, promovendo o protagonismo em suas ações. A experiência de estar no controle e tomar decisões no jogo pode contribuir para entender como as crianças desempenham o auto equilíbrio sócioemocional e a sua atuação como atores sociais e participantes ativos em seu cotidiano (KIM; HWANG, 2017; VEIGA et al., 2017), fundamental para a convivência dentro da cultura de pares na escola.

Veiga et al. (2017) trataram sobre as interações sociais nos momentos de recreio como uma maneira importante de aprimorar e dominar as competências sociais. O estudo mostrou que durante o jogo social (*social play*), que envolve jogos de fantasia, de regras, de exercício e de *rough and tumble play*, as crianças apresentaram estrita relação com as competências sociais, evidenciando a cooperação, as negociações e a procura por uma posição social no grupo. Isso proporcionou que as crianças explorassem as diferenças de situações de dominância social com outras crianças e reconhecessem as suas próprias limitações e habilidades e de outras crianças também.

O resultado do estudo de Veiga et al. (2017) apontou que as crianças se envolvem mais com o *rough and tumble play*, sendo associado positivamente a níveis mais altos de competência social, indicando que nesse tipo de jogo as crianças brincam em ambientes *outdoor*, em pequenos grupos, com interações mais longas e com pouca intervenção adulta. Embora os meninos se envolvessem mais com as brincadeiras de luta do que as meninas, 62% e 32%, respectivamente, a competência social se aplicou de forma semelhante em ambos os gêneros.

Esses dados parecem contrastar com as pesquisas de Lindsey e Colwell (2013) e Pellegrini e Smith (1998) que relatam que o *rough and tumble play* ocupa apenas 10% dos jogos infantis em ambientes *indoor* e de Logue e Harvey (2010) que ocupa 40% dos tempos livres infantis na escola. Fazemos uma ressalva, lembrando o estudo de Kim e Hwang (2017) corroboram os resultados da pesquisa de Veiga et al. (2017)

sobre a discussão de que o ambiente *outdoor* proporciona um estímulo maior para o desenvolvimento e a exploração pelas crianças do *rough and tumble play*.

Fabiani, Scaglia e Almeida (2016) discutem a valorização do jogo de faz de conta como mediador dos processos de aprendizagem das brincadeiras de luta e a valorização das crianças como cocriadoras de espaços e vivências lúdicas. Para os autores, duas características são essenciais ao jogo de faz de conta: a criação de situações imaginárias e as regras sociais. A primeira possibilita que a criança (re)crie os significados culturais de ações, de objetos e do seu próprio cotidiano. O segundo, permite que a criança saiba lidar com a liberdade e o controle, deixando de agir impulsivamente para se sujeitar as regras da brincadeira. Isso proporciona que ela tenha consciência de suas (inter)ações e que seja um agente construtor da brincadeira, de modo que o protagonismo infantil ganhe forma.

Hewes (2014) complementa que é no *rough and tumble play* que as crianças têm um ambiente diferenciado onde elas podem explorar o controle, de maneira que muitas vezes são inaceitáveis fora do contexto de jogo.

Portanto, para a criança, jogar é fundamental para explorar o poder e controle, seja ele social ou físico, em relação ao mundo e às outras crianças. À medida que cada criança participa com seus pares nos contextos sociais de jogo, explorando, testando e tomando decisões ao lado de suas próprias possibilidades, ela entende o que significa estar no controle e o que significa estar fora de controle, aprende com os riscos. Estas são dimensões essenciais do jogo livre e espontâneo que apresentam desafios éticos e críticos para os adultos.

3.5.7 ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA O DESENVOLVIMENTO DAS BRINCADEIRAS DE LUTA

A partir dessa discussão, outro elemento surgiu como ponto de análise: as sugestões de estratégias pedagógicas para a vivência das brincadeiras de luta na escola, principalmente nos artigos de Barbosa, Martins e Mello (2017) e Fabiani, Scaglia e Almeida (2016) que destacaram a possibilidade de as crianças brincarem com uma das marcas de sua linguagem corporal, que é a brincadeira de luta e a criação de ambientes de aprendizagem para essa manifestação brincante.

Barbosa, Martins e Mello (2017) sugerem que o professor contextualize em suas aulas as pistas brincantes deixadas pelas crianças para aproveitar as suas ações criativas e imaginativas. Ou seja, é preciso criar canais de comunicação das culturas das crianças com as culturas escolares.

Eles indicam a possibilidade de trabalhar com brincadeiras historiadas, envolvendo as crianças no contexto do faz de conta, propondo uma aula, por exemplo, baseada na dimensão simbólica direcionada à mídia (através dos desenhos animados). Para Corsaro (2011), esse processo de produção e de apropriação criativa, negociadas e mediadas pelo adulto, reflete a participação crescente das crianças em suas culturas e, consequentemente, no processo educacional.

O exemplo trazido pelos autores busca desenvolver uma prática pedagógica com o conteúdo desenhos animados, convidando as crianças a brincar com alguns personagens e seus enredos que habitam o cotidiano lúdico da Educação Infantil e, também, proporcionar um espaço para que a inventividade e o protagonismo infantil aflorem e ganhe forma. Para Brougère (2000), quando a criança traz para a sua realidade elementos brincantes midiáticos, ela não se restringe as representações simbólicas sem significância, transpondo o que ela vê para o campo da brincadeira. Pelo contrário, é uma maneira dela sair da posição de observador para protagonista da brincadeira, evidenciando a impregnação cultural, contudo, revestida de possibilidades.

Essa pode ser uma estratégia utilizada, segundo os autores, para que as crianças possam se expressar e se sentir estimuladas para novas descobertas, resultante de ações coletivas e conjuntas de crianças com adultos. A ênfase dada às crianças como coconstrutoras ativas em seus cotidianos, sobretudo escolar, possibilita explorar e aprender sobre o seu mundo social e evitar críticas relacionadas à centralidade da criança ou do adulto (ARCE, 2004). O foco está na cooperação e na contribuição mútua de adultos e de crianças para o fortalecimento da intervenção pedagógica e da construção do conhecimento.

Fabiani, Scaglia e Almeida (2016) propõem ambientes de aprendizagem para a experimentação das brincadeiras de luta. O objetivo é que a ação pedagógica contemple os pressupostos dos jogos de faz de conta, envolvendo: a liberdade de expressão, a ressignificação de objetos, a criação de situações imaginárias, a coconstrução de regras sociais, a construção de enredos, personagens e cenários predeterminados ou não. Esses elementos podem favorecer o estímulo à motivação e à

satisfação nas interações entre as crianças.

Os autores partem do ponto de que o jogo é um produto da cultura, no qual possui características específicas de cada contexto e grupo social (HUIZINGA, 2007). Deste modo, os jogos de faz de conta exploram as ressignificações de elementos simbólicos e materiais durante as suas atividades brincantes das crianças, como uma forma de comunicação social.

Um dos autores utilizados ao longo do texto é Elkonin (2009), que trata do jogo protagonizado, isto é, das formas de organização dos grupos sociais, existindo, assim, especificidades nas maneiras de brincar e nos papéis protagonizados por cada criança. Isso nos remete a refletir sobre a noção de escolarização como trabalho, associando à natureza burocrática da escola. Para Corsaro (2011, p. 48), “[...] essa interpretação da escola pode ser claramente relacionada às teorias tradicionais de socialização e de desenvolvimento infantil; o foco é preparar a criança para seu futuro como adulto, em vez de apreciar suas contribuições do presente”.

Assim, para que o presente seja valorizado e para que haja as ressignificações das práticas culturais das crianças, os autores do texto exploraram duas características essenciais do jogo de faz de conta: a criação de situações imaginárias e as regras sociais (ELKONIN, 2009).

Deste modo, baseados em Vygotsky (1991), assumindo que o sujeito se constitui nas relações sociais e que a construção do conhecimento deve ser determinada pelas interações mediadas socialmente, nos mostra que as situações imaginárias estão totalmente atreladas às regras sociais.

Em consonância com o exposto, os autores sinalizam que as crianças buscam prazer pela sujeição às regras e, também, como agentes de elaboração. Para eles, a vivência e a aprendizagem das lutas devem transcender a ênfase nas habilidades motoras e gestos técnicos. O que é sugerido é a imitação de personagens integrantes dos universos dos desenhos animados e do cenário das lutas, recriando práticas, atribuindo sentido de acordo com o contexto, desabrochando potencialidades que não seriam possíveis em outras vivências.

Para Santos (2012), o que torna as brincadeiras de luta potencialmente educativas é exatamente a ambiguidade existente entre seus benefícios e seus riscos, caracterizada pela oposição entre o contato físico e a segurança dos sujeitos; pelo aspecto físico e estratégico/intelectual para organizar as ações brincantes e, pelo uso da

força e da ludicidade em conjunto, gerando prazer.

Essa perspectiva pedagógica, proposta pelos autores, possibilita, também, a oportunidade de considerar mais amplamente os pontos de vista infantis e considerá-las como cocriadoras nos *espaçostempos* da escola (CORSARO, 2011). Uma sugestão das autoras é a mediação de vivências que proporcione as crianças ressignificar os contextos e os personagens e a experimentar movimentos, compreendendo a sua lógica interna.

Os autores ressaltam, também, que o papel do professor como mediador é fundamental nesse processo, principalmente ao organizar os espaços e os materiais, propor histórias, personagens e ações, brincar junto com as crianças, fantasiar situações de viagens e observação da natureza, utilizar recursos artísticos e audiovisuais. Jones (2004, p. 218) contribui com a discussão quando trata sobre a orientação do diálogo com a criança, pois “[...] conversar com as crianças é inspirá-las a refletir, não mudar o que pensam”. Isso possibilita que o professor construa ambientes de aprendizagem com as crianças e crie teia de significados de conhecimentos para o entendimento da apropriação dos saberes referentes à luta.

Finaliza com a sugestão de um quadro com características e contextos da luta para ilustrar as reflexões e apontar caminhos para a criação de ambientes de aprendizagem para as brincadeiras de luta na escola. Este quadro está organizado a partir de manifestações orientais e ocidentais, seus principais personagens (mestres, senseis, ninjas...), gestos fundamentais, valores e contextos históricos e culturais.

Assim, seja por meio de brincadeiras historiadas construídas através dos desenhos animados ou de vivência das lutas que contemple personagens e saberes práticos, que esses elementos pedagógicos podem constituir os ricos *espaçostempos* do cotidiano escolar. Transcender e propiciar uma reflexão pedagógica pode configurar formas reinventadas e imaginadas de sentidos pelas crianças e parcerias com seus professores no ambiente escolar, possibilitando moldar diferentes experiências que rondam as brincadeiras de luta na escola.

3.5.8 CONSIDERAÇÕES FINAIS – AS BRINCADEIRAS DE LUTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Buscando responder à questão inicial da pesquisa sobre como os artigos analisados podem contribuir para a compreensão das brincadeiras de luta no âmbito da Educação Infantil percebemos que as categorias que surgiram da análise podem ser o nosso ponto de partida e de apoio para apontar as evidências, as potencialidades e as lacunas para as possíveis investigações sobre essa manifestação corporal.

Em relação ao perfil das publicações, identificamos a importância de os trabalhos conterem em suas palavras-chave os termos *rough and tumble play* ou *playfighting* para ampliar a rede de busca e de resultados de pesquisa. Nessa categoria, destacamos, também, a importância da parceria entre universidades de diferentes países para a construção da pesquisa, como uma maneira estratégica de alavancar e expandir o desenvolvimento científico, intercambiando conhecimentos.

No que diz respeito ao receio dos professores quanto às brincadeiras de luta, foi um ponto perceptível na maioria dos artigos que envolve, principalmente, o medo das crianças se machucarem. Apontamos a necessidade de os professores dialogarem com as crianças e construir com elas regras para que a brincadeira de luta possa acontecer. Nesse aspecto, sinalizamos para a necessidade de o professor ter a sensibilidade de diferenciar brincadeira de briga de verdade, por meio de subcategorias identificadas através da análise dos artigos: intencionalidade, a face do jogo, a linguagem corporal, a manutenção da reciprocidade do jogo e o desejo de estar junto.

Nessas investigações, os diferentes tipos de jogos (vigoroso, físico, de faz de conta, livre e espontâneo) que se imiscuem nas brincadeiras de luta deram um tom lúdico e de *nonsense* na agressividade que está presente nas brincadeiras infantis. Vale ressaltar que, ao mesmo tempo, que as crianças querem se movimentar energicamente, necessitam fazer isso em um contexto simbólico e grupal, surgidos espontaneamente. No entanto, fazemos uma ressalva sobre os autores que estratificam o jogo, evidenciando fragmentações e dicotomizações em um fenômeno que se apresenta de uma maneira complexa.

As pesquisas demonstraram, também, no que concerne as contribuições das brincadeiras de luta, subcategorias importantes como a socialização, o controle das emoções e a promoção do protagonismo infantil como fundamentais para a compreensão dessa manifestação para a cultura das crianças, que elas mesmas se tornam autoras de suas práticas e que, embora os adultos tenham leituras negativas, as crianças mostram que (re)significam as suas (inter)ações nas suas culturas de pares.

Nesse sentido, estratégias pedagógicas que valorizem os conhecimentos das crianças, como identificados nas subcategorias linguagem corporal e ambientes de aprendizagem, podem promover mais liberdade, autonomia e participação em suas relações sociais, pois brincando as crianças aprendem a correr, a explorar e a administrar riscos.

Deste modo, apesar de recorrentes na Educação Infantil, observamos que as brincadeiras de luta têm recebido pouca atenção da comunidade acadêmico-científica. Portanto, a revisão sistemática do que já foi produzido sobre o tema possibilitou indicar avanços, lacunas e sinalizar possibilidades de pesquisa, contribuindo, dessa forma, para superar visões cristalizadas e pejorativas sobre essa manifestação lúdica.

Com base nas pistas encontradas nos artigos científicos pesquisados, foi possível destacar a necessidade de inserção de um ambiente dialógico para o desenvolvimento das brincadeiras de luta na Educação Infantil. Sugere-se que nos ambientes dedicados ao brincar, sejam (re)construídos com as crianças, formas de se pedagogizar a brincadeira de luta. Deste modo, reconhecer e problematizar essa manifestação lúdica, neste segmento de ensino, pode possibilitar uma outra leitura sobre essa manifestação corporal e o compartilhamento de experiências e de produção de sentidos *com* e *entre* as crianças, aproximando as culturas da infância das culturas escolares.

CAPÍTULO IV: *BRINCAR É ESTAR LIVRE PARA DESCOBRIR NOVOS SIGNIFICADOS* – O JOGO E A BRINCADEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A pergunta sobre o que deve ser a Educação Infantil não pode ser objeto de uma única resposta, completa e definitiva. As finalidades que lhe são atribuídas dependerão daquilo que se pensa sobre o mundo, o ser humano, a vida, a natureza, a criança, a aprendizagem e o seu desenvolvimento, mas dependem também do momento histórico e do contexto social e cultural no qual se propõe a pergunta (ZABALZA, 1998, p. 144).

O objetivo desse capítulo é analisar as concepções de criança e de brincadeira nos documentos orientadores nacionais e locais para a Educação Infantil, indicando uma direção de estudar a criança como sujeito do conhecimento e a brincadeira como um direito de desenvolvimento e de aprendizagem.

A seguir, é analisado aspectos que conferem sentido a atuação da Educação Física na Educação Infantil, problematizando sobre o protagonismo infantil, considerando as brincadeiras lúdico-agressivas como parte da cultura lúdica da infância.

4.1 AS CONCEPÇÕES DE CRIANÇA E DE BRINCADEIRA NOS DOCUMENTOS ORIENTADORES NACIONAIS E LOCAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Este tópico tem como objetivo analisar nos Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil, RCNEI (BRASIL, 1998), nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, DCNEI (BRASIL, 2013) e na Base Nacional Comum Curricular, BNCC (BRASIL, 2017), bem como nos documentos locais para a Educação Infantil, A Educação Infantil no Município de Vitória/ES – Um Novo Olhar (VITÓRIA, 2006) e no Projeto Político-Pedagógico (PPP) do CMEI pesquisado (VITÓRIA, 2010), a concepção de criança e a importância dada a brincadeira na prática pedagógica dos professores na Educação Infantil.

Assim, o papel dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI, BRASIL, 1998), das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, BRASIL, 2013) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC,

BRASIL, 2017), no que se refere à Educação Infantil, é apresentar parâmetros de orientação específicos para o trabalho pedagógico com crianças, norteando os currículos e definindo competências e organizações didáticas.

Já em relação aos documentos locais, como a proposta Um Novo Olhar (VITÓRIA, 2006) e o PPP do CMEI (VITÓRIA, 2010), foram pensados para expressar resultados e propostas geradas no interior das escolas que caracterizasse melhor a identidade política e pedagógica que se desejava imprimir ao trabalho da Educação Infantil no Município de Vitória.

Neste primeiro momento, leva-se em consideração que a concepção de infância que este estudo se identifica está subjacente à toda discussão sobre o hibridismo brincante. Para tanto, utiliza-se como suporte teórico Sarmiento e Pinto (1997), Sayão (2002), Buss-Simão (2005), Kishimoto (2007), Barbosa e Horn (2008), Corsaro (2011) e Mello et al. (2012; 2014).

Deste modo, o campo da Sociologia da Infância compreende a concepção de criança dentro de uma epistemologia própria, a partir de uma realidade inerente ao universo infantil, que se faz presente no cotidiano e que é reveladora de saberes e de idiossincrasias. As crianças são consideradas atores sociais, têm voz própria, possuem o direito de ser escutadas e contribuem com a produção cultural da sociedade. Esses aspectos são entendidos pelo centramento do ser-criança, como um sujeito competente e ativo (SARMENTO, 2013).

Para refletir sobre o ser-criança nas relações do cotidiano brincante, é necessário nos remeter diretamente a pensar a infância como categoria social e o reconhecimento de sua visibilidade na instituição escolar.

Esse entendimento de infância aponta para alguns pontos interessantes para se compreender a infância e a criança: 1) o fato das crianças integrarem uma categoria social mostra que mesmo sendo uma fase biológica do desenvolvimento, ao mesmo tempo, é construída socialmente; 2) a subjetividade permeia as “infâncias” e as “crianças”, no plural, pois não há uma universalização desses termos; 3) a relação com os adultos não é passiva, elas interpretam e reconstroem sua própria cultura infantil.

Nesse caminho, Sarmiento (2013) centra-se na criança como parte de uma categoria geracional, distinta do mundo adulto, recusando o adultocentrismo e as visões fragmentárias sobre a infância. Logo, compreende a criança como um “ser- que-é” e não

como um “ser-em-devir”. Esta compreensão se torna, na perspectiva de Sarmento (2013, p. 18-19):

[...] um objeto central da crítica sociológica: a criança é, certamente, um ser em desenvolvimento, mas é errado assumir que é, por excelência, o ser em desenvolvimento; o processo de transformação e maturação é incondicionalmente humano e faz pouco sentido confiná-lo exclusivamente a uma etapa da vida, (...) isso impede que se observem as crianças naquilo que são, no presente, a partir de seu próprio contexto e sua forma específica de ser.

A imagem da infância universal, passiva e descontextualizada, que tem as suas capacidades inovadoras e criativas subestimadas perde lugar para uma concepção de infância que reconhece as singularidades e os direitos das crianças, considerando-as como sujeitos ativos em seus processos de formação e produtores de cultura, como é discutido nos documentos norteadores dos RCNEI (BRASIL, 1998), das DCNEI (2013) e da BNCC (2015).

Embora todos os documentos caminhem para a mesma perspectiva de valorizar os desejos, as necessidades infantis e o brincar, ao analisá-los, observamos algumas diferenças em relação à maneira de abordar essa temática, indicando a trajetória de ver a criança e seus processos brincantes. Em relação à concepção de criança de cada documento, percebemos que, a partir dele, todo o processo pedagógico na Educação Infantil será orientado.

O RCNEI aponta para uma visão de criança completa, não fragmentada, que sente e pensa o mundo de uma forma singular e que alia o cuidar e o educar como uma maneira de propiciar cuidados, aprendizagens e brincadeiras para o “[...] desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis” (BRASIL, 1998, v. 1, p. 23).

A criança nos RCNEI é apresentada com características específicas, marcada por seu meio social e “[...] possuem uma natureza singular, que as caracteriza como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio”. As mais variadas linguagens verbais e não verbais, as ações dos sujeitos, seus movimentos e o papel significativo da interação social pela brincadeira são valorizadas neste documento, pelo fato das crianças construírem conhecimentos, em um processo de criação, de significação e de ressignificação com seus pares.

Os RCNEI, ao considerar a criança sob as teorias da Psicologia Interacionista de Vygotsky, Piaget e Wallon, demonstram a influência destas perspectivas no campo da educação e “[...] que preconizam tanto a ação do sujeito, como o papel significativo da interação social no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança” (BRASIL, 1998, v. 1, p. 22). Isso implica reconhecer que os processos internos, o meio em que a criança vive e a cultura que ela faz parte exercem influências sobre o seu desenvolvimento. No entanto, quando os RCNEI assumem o viés psicológico é valorizado o que se passa “dentro” das crianças (GRAUE; WALSH, 2003).

No que diz respeito as DCNEI, é enfatizada a visão de criança expressa por sua centralidade no processo pedagógico, pela interação com o meio estabelecido com adultos e crianças, além de possibilitar brincar, imaginar, aprender, experimentar, questionar, isto é, “[...] construir sentidos sobre o mundo e suas identidades pessoal e coletiva, produzindo cultura” (BRASIL, 2013, p. 86).

Nessa perspectiva, a criança é reconhecida como um sujeito de direitos, na qual a sua aprendizagem é uma ação coletiva conectada com necessidades, possibilidades e interesses dessa etapa da vida, garantindo que suas brincadeiras, interações, relações e produção de cultura sejam valorizadas juntamente com a sua centralidade no planejamento curricular (BRASIL, 2013).

Na mesma direção se encontra a concepção de criança da BNCC (BRASIL, 2017), que se baseia nas DCNEI e define a criança como um sujeito de direitos, que dentre outras coisas, interage, brinca, experimenta, constrói sentidos e produz cultura, complementando que a partir dessas ações e interações, as crianças constroem e se apropriam de conhecimentos (BRASIL, 2017). Esses aspectos reforçam a visão de criança ativa e participativa nas diferentes práticas cotidianas, valorizando a produção de sentidos nas ações infantis.

Assim, notamos um avanço paradigmático com as DCNEI e a BNCC em relação à concepção de criança. Vai se delineando uma nova maneira de ver a criança e o seu processo de educação. Destacamos que a direção de ver a criança bem como os aspectos teórico-metodológicos das DCNEI e da BNCC indicam uma inclinação para os pressupostos da Sociologia da Infância, como importantes bases para se estudar e pensar a infância, principalmente, quando tratam sobre a forma de olhar a criança, o seu processo de formação e a prioridade de estudar o que se passa “entre” elas, centrando-se nas relações (GRAUE; WALSH, 2003).

Embora os documentos não explicitem diretamente que se fundamentam na Sociologia da Infância, percebemos similitudes com este campo, por meio de pressupostos que buscam entender a criança em sua complexidade, que produz cultura em suas ações brincantes com seus pares e que necessitam ser ouvidas, como explicitado no fragmento a seguir:

[...] cumprir a função sociopolítica e pedagógica requer oferecer as melhores condições e recursos construídos histórica e culturalmente para que as crianças usufruam de seus direitos civis, humanos e sociais e possam se manifestar e ver essas manifestações acolhidas, na condição de sujeito de direitos e de desejos (BRASIL, 2013, p. 85).

Deste modo, o possível diálogo entre as DCNEI, a BNCC e os princípios da Sociologia da Infância nos indicam que é de fundamental importância reconhecer a perspectiva da criança como sujeito ativo e de direitos dentro do cotidiano escolar, de modo a prevalecer a lógica de viverem plenamente a sua infância e mostrarem que as suas experiências brincantes podem ser articuladas a proposta pedagógica na Educação Infantil, enfatizando uma nova imagem da criança.

Ir ao encontro a esta visão demanda uma reorganização na forma de pensar a criança e toda a proposta pedagógica para esta etapa da Educação Básica. Por isso, a proposta das DCNEI e da BNCC é que a escola acolha a criança com seus diferentes saberes, crie um espaço inclusivo, plural e heterogêneo e que dê sentido às ações educativas. Entretanto, para que isso ocorra, a intenção não é descartar os saberes da Psicologia Interacionista, como proposto pelos RCNEI, em que o papel do outro, do meio e da cultura são fundamentais para o desenvolvimento infantil.

Outro ponto importante é que embora a BNCC apresente aspectos importantes em relação à concepção de criança e de infância, o documento ainda revela aspectos instrumentais sobre os conhecimentos e as linguagens infantis. Em sua terceira versão, algumas reduções conceituais marcam esse processo como a diminuição de discussões sobre o direito da criança em suas participações e experiências simbólicas; sobre o arrefecimento do reconhecimento de saberes ditos e, também, não ditos, que constituem suas formas de se expressar; e, o destaque na organização dos conteúdos, sugerindo uma sistematização escolarizante em um segmento da Educação Básica que possui singularidades diferenciadas do Ensino Fundamental.

Em relação à concepção de criança e de infância, o documento Um Novo Olhar (VITÓRIA, 2006) rompe com a imagem homogênea e universal da criança,

desvinculadas de relações sociais concretas e da infância reconhecida apenas como um estágio em desenvolvimento, vista como incompleta e imatura na determinação dos fatores inatos, universais e a-históricos.

Por outro lado, ressalta a criança como um sujeito de direitos e a afirmação da infância vinculada às experiências concretas, no esforço de criar novas bases para a compreensão da criança e da infância. Para tanto, os documentos impõem para a direção de olhar a criança como sujeito de direitos e produtor de cultura em todos os tempos e espaços dos CMEI.

A proposta de ação para garantir metodologias, a utilização e a permanência em diferentes espaços na escola e a escolha dos materiais, “[...] não mais serão pensados apenas para a criança, mas **a partir da criança e com a criança**” (VITÓRIA, 2006, p. 30, *grifo do documento*), todavia, a partir da garantia do “[...] direito de ser criança antes mesmo de ser aluno em todos os tempos e espaços da Educação Infantil” (VITÓRIA, 2006, p. 32).

Faz-se uma ressalva sobre o processo de alfabetização, ressaltada no documento que se opõem a Educação Infantil, como um espaço de escolarização e preparação para o Ensino Fundamental, embora enfatize que este segmento da Educação Básica deva estar em permanente articulação com a próxima etapa que a criança irá ingressar. Nessa perspectiva, “[...] quanto mais a Educação Infantil possibilitar à criança acesso às diferentes linguagens, mais o seu universo cultural se ampliará e mais se apropriará do sentido da leitura e da escrita para a sua vida” (VITÓRIA, 2006, p. 67).

A concepção de criança e de infância observada no PPP do CMEI (VITÓRIA, 2010) aponta para um sujeito não apenas ativo, mas interativo, que produz conhecimento e se constitui a partir das relações intra e interpessoais. Esse processo caminha do plano social - relações interpessoais – para o plano individual interno – relações intrapessoais.

O mesmo documento considera, também, a criança enquanto sujeito social e histórico, pertencente a uma organização familiar, inserida em uma sociedade, com determinada cultura e que vivencia um momento histórico. Assim, a missão do CMEI é garantir espaços acolhedores, instigadores e que ofereça experiências desafiadoras para a criança mostrar o seu jeito singular de lidar com o mundo que a cerca, como no trecho a seguir:

Por isso, procuramos educar nossas crianças como seres pensantes e coparticipes da sua própria história, provocando a construção do

conhecimento como atividade permanente, levando-as a aprender a “aprender”, garantindo que esse aprendizado aconteça de forma lúdica, pois não podemos esquecer da real condição dos educandos: são crianças construtoras de cultura, embora o momento histórico em que vivemos faça com que essa infância seja encurtada, ou através da mídia ou da própria condição econômica que as obriga a amadurecer (VITÓRIA, 2010, p. 7).

Assim, o entendimento sobre criança e infância do PPP do CMEI pesquisado (VITÓRIA, 2010, p. 3-4) gira em torno de reconhecer “[...] a criança como um ser autônomo, que participa ativamente de seu desenvolvimento e processo de aprendizagem, devendo ser entendido e respeitado em sua condição”.

É preciso compreender a proposta pedagógica na Educação Infantil por um viés flexível, que contemple uma pluralidade de métodos pedagógicos e que se articule por meio de ações didáticas, metodológicas e avaliativas às experiências e vivências infantis.

No contexto acadêmico, autores que estudam as crianças na Educação Infantil destacam os seus posicionamentos quanto o entendimento da criança como protagonista e produtora de cultura nos processos pedagógicos, apontando caminhos teórico-metodológicos que indicam possibilidades de transpor o que está no plano das intenções, no que se refere aos documentos orientadores, para o plano das ações, nas produções concretas de pesquisas.

Silva (2007, p. 55-56) defende a ideia de criança como “autora da cena”, pois considera que as crianças “[...] não são meros correspondentes ou ‘respondentes’ de objetivos determinados *a priori* pelos professores, pela instituição escolar [...]”.

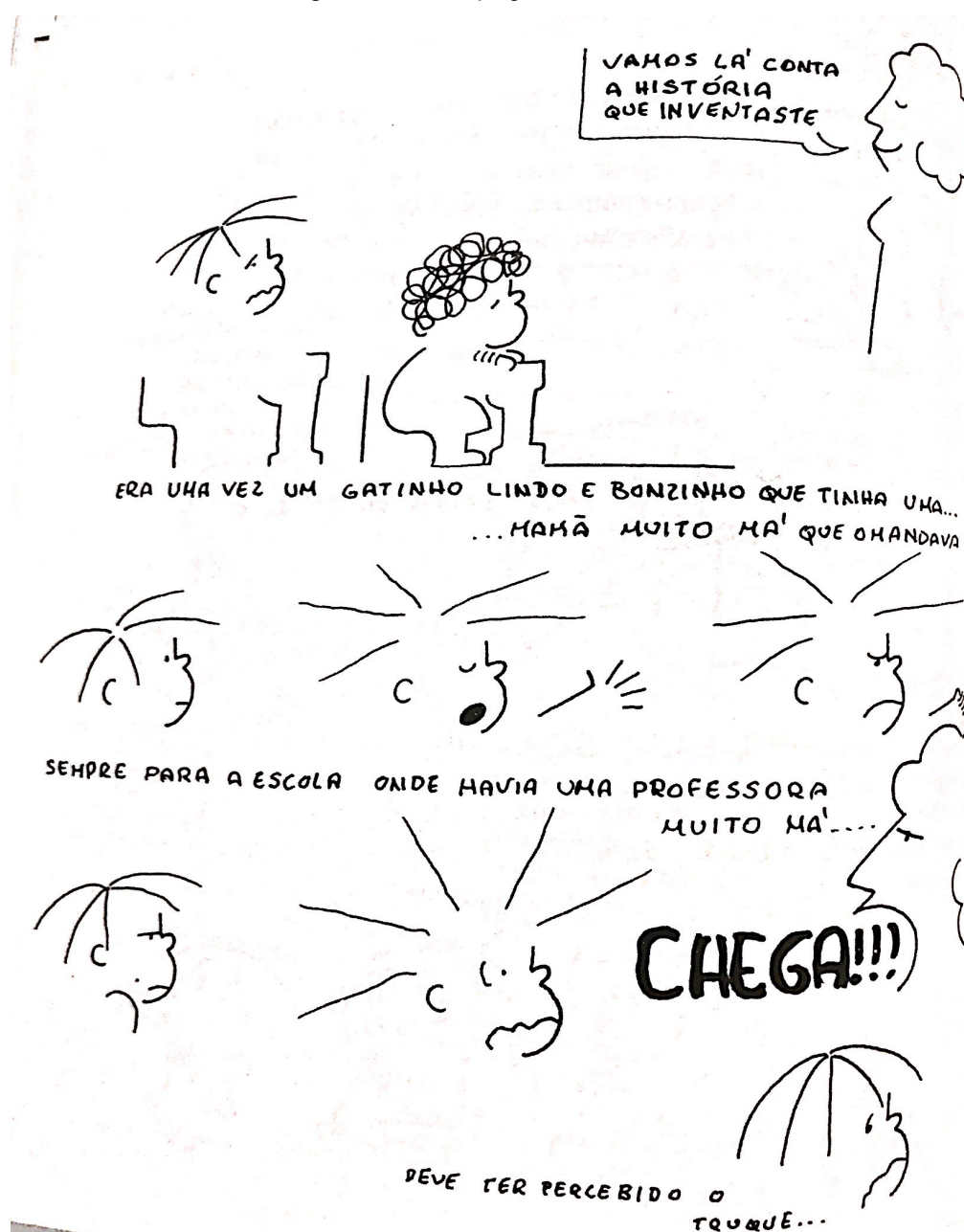
Martins (2015) discute a dimensão ética e estética das práticas infantis, em que as transgressões e as ações táticas que ocorrem nos *espaçostempos* de Educação Física, nas brechas deixadas pelos adultos, denotam os sentidos que as crianças constroem para as suas ações.

Mello e Santos (2012) abordam o papel das narrativas corporais para a compreensão dos sentidos que as crianças produzem nos *espaçostempos* de Educação Física.

Assis (2015) elabora uma síntese interpretativa entre a Sociologia da Infância e os Estudos com o Cotidiano (CERTEAU, 1994), sinalizando a potência do cotidiano para a produção de conhecimentos que reconheçam a centralidade das crianças nas práticas pedagógicas empreendidas com a Educação Infantil.

Assim, ao considerar essa concepção de criança, deslocamos o olhar e o sentido das práticas cotidianas escolares, de deixá-las à margem do planejamento para pensarmos em uma inversão de perspectiva, de ser estudadas por si só, de ter o direito de brincar, de ser criança e de compartilhar desejos e linguagens típicas da infância, mesmo que para isso, precisem fugir das práticas formais e dizer seus desejos nas entrelinhas de suas falas, como reforça Tonucci (2005):

Imagem 11: A criança querendo ser ouvida



Fonte: Tonucci (2005)

Desta maneira, a centralidade da criança como foco do planejamento curricular proporciona que ela seja compreendida com suas nuances, desejos e especificidades. A importância dada ao diálogo e a valorização como sujeitos coparticipes do processo de formação se torna algo preponderante, pois oportuniza que sejam ouvidas, incentivadas a ter iniciativa e a compartilharem saberes, sem desconsiderar a perspectiva adulta.

O outro ponto de análise nos documentos norteadores são as formas que as crianças encontram para se expressar. Dentre as linguagens e os bens culturais a que as crianças têm direito, a brincadeira ocupa um lugar de destaque nos documentos legais da Educação Infantil. Mediante as brincadeiras e interações com seus pares e o contexto em que vivem, as crianças pensam, sentem, agem no mundo de uma maneira própria e produzem conhecimentos. Desse modo, a centralidade da brincadeira na prática pedagógica na Educação Infantil confere uma valorização nos processos lúdicos e imaginativos das crianças.

Embora todos os documentos trabalhados valorizem o brincar, os desejos e as necessidades infantis, ao analisá-los, constatamos diferenças em relação à maneira de ver a criança e seus processos brincantes.

Os RCNEI apresentam as brincadeiras como “atividades permanentes”, que respondem às necessidades básicas de cuidados, aprendizagem, prazer e que devem, também, contemplar a multiplicidade de funções e manifestações do ato motor, propiciando tanto o desenvolvimento de aspectos físicos da motricidade das crianças, quanto a ampliação da cultura corporal de cada uma delas.

Os RCNEI identificam que para brincar é necessário que se ofereça as crianças variadas oportunidades de compreensão do mundo, de “certa” independência na construção do seu desenvolvimento, de incentivo de criar e vivenciar brincadeiras por elas mesmas e o estímulo ao reconhecimento do domínio da linguagem simbólica e a consciência da diferença entre brincadeira e realidade. Este documento aponta que:

É preciso que o professor tenha consciência que na brincadeira as crianças recriam e estabilizam aquilo que sabem sobre as mais diversas esferas do conhecimento, em uma atividade espontânea e imaginativa. Nessa perspectiva não se deve confundir situações nas quais se objetiva determinadas aprendizagens relativas a conceitos, procedimentos ou atitudes explícitas com aquelas nas quais os conhecimentos são experimentados de uma maneira espontânea e destituída de objetivos imediatos pelas crianças (BRASIL, 1998, p. 29).

Embora haja um esforço nos Referenciais em apontar e em valorizar o brincar como forma particular de expressão e interação entre as crianças, observamos, conforme retrata no documento, que a “certa” independência dada às crianças está diretamente relacionada às situações pedagógicas ocorridas a partir de atividades intencionais e orientadas pelo adulto. Para isso, o RCNEI reconhece que o professor pode recorrer a alguns elementos para promover e enriquecer as condições oferecidas para as crianças brincarem.

As instituições devem assegurar e valorizar, em seu cotidiano, jogos motores e brincadeiras que contemplem a progressiva coordenação dos movimentos e o equilíbrio das crianças. Os jogos motores de regras trazem, também, a oportunidade de aprendizagens sociais, pois ao jogar, as crianças aprendem a competir, a colaborar umas com as outras, a combinar e a respeitar regras (BRASIL, 1998, v. 3, p. 35).

Nesse sentido, é reforçado que, para organizar as aulas, o professor possa “[...] utilizar os jogos, especialmente aqueles que possuem regras, como atividades didáticas. É preciso, porém, que o professor tenha consciência que as crianças não estarão brincando livremente nestas situações, pois há objetivos didáticos em questão” (BRASIL, 1998, p. 29).

O fato de, no discurso dos RCNEI, focar o desenvolvimento da brincadeira com direcionamentos didáticos e de ensino, indica, de certa forma, a valorização do aspecto motor, de estratégias e de conteúdos de ensino. Esses aspectos nos remontam a noção de jogo didático, proposto por Kishimoto (2008), entendido como um emprego do jogo não como um fim, mas como um meio para uma situação de aquisição de conteúdo específico, no qual a finalidade é auxiliar a ação docente, considerando a brincadeira como uma proposta de ensino, de educação, de assessoramento da aprendizagem e, também, como um meio para alcançar objetivos educativos, funcionando como um recurso didático, resultando em um empréstimo da ação lúdica para a aquisição de informações (KISHIMOTO, 2008).

Nas DCNEI, a brincadeira é compreendida como uma forma de expressão da linguagem corporal, que se articula com a orientação de práticas educacionais organizadas em torno da criança, como sujeito ativo, protagonista e produtor de cultura, e tem como eixo principal “as interações e as brincadeiras”:

As propostas curriculares da Educação Infantil devem garantir que as crianças tenham experiências variadas com as diversas linguagens,

reconhecendo que o mundo no qual estão inseridas, por força da própria cultura, é amplamente marcado por imagens, sons, falas e escritas. Nesse processo, é preciso valorizar o lúdico, as brincadeiras e as culturas infantis (BRASIL, 2013, p. 93).

As Diretrizes apontam que a criança aprende, interage e se expressa na brincadeira. Sarmiento (2003) complementa que, nesse processo, as crianças constroem, assim, as culturas da infância:

[...] formas culturais produzidas e fruídas pelas crianças, consideraremos fundamentalmente os jogos infantis, cuja memória histórica da sua construção se perde no tempo e que são hoje um patrimônio preservado e transmitido pelas crianças numa comunicação intrageracional que escapa em larga medida à intervenção adulta (SARMENTO, 2003, p. 57).

Então, brincando, para as DCNEI, as crianças têm oportunidade de construir e compartilhar significações ao interagir com seus pares, explorar o ambiente, conhecer as suas preferências e características, proporcionando compreendê-las como:

[...] uma pessoa inteira na qual os aspectos motores, afetivos, cognitivos e linguísticos integram-se, embora em permanente mudança, (...) devem ser abolidos os procedimentos que não reconhecem a atividade criadora e o protagonismo da criança pequena, que promovam atividades mecânicas e não significativas para as crianças (BRASIL, 2013, p. 93).

Neste documento, é notado a valorização da brincadeira pela criança, seja através do protagonismo infantil, da participação ativa, assim como, pela produção de cultura construída e reconstruída nos processos brincantes. Esses fatores garantem que as crianças imprimam em seu cotidiano valores e normas da cultura que estão ao seu redor (BRASIL, 2013). Em função disso, segundo as DCNEI:

Cabe à professora e ao professor criar oportunidade para que a criança, no processo de elaborar sentidos pessoais, se aproprie de elementos significativos de sua cultura não como verdades absolutas, mas como elaborações dinâmicas e provisórias. Trabalha-se com os saberes da prática que as crianças vão construindo ao mesmo tempo em que se garante a apropriação ou construção por elas de novos conhecimentos. Para tanto, a professora e o professor observam as ações infantis, individuais e coletivas, acolhe suas perguntas e suas respostas, busca compreender o significado de sua conduta (BRASIL, 2013, p. 93).

Destacamos que o caráter educativo das DCNEI tem o seu potencial pedagógico no entendimento da brincadeira como objeto, na valorização da criança com suas produções culturais, no reconhecimento das maneiras singulares infantis de ser e de agir

no mundo e como coprodutora de práticas brincantes no cotidiano escolar. Deste modo, esse documento valoriza as formas espontâneas e voluntárias e o que as crianças trazem do seu contexto social para enriquecer a brincadeira. Mello e Damasceno (2011, p. 27) destacam a relevância de uma releitura sobre a brincadeira, ao considerarem a criança como protagonista em suas práticas brincantes. Com isso não estão:

[...] negando a intencionalidade pedagógica da escola e nem a função de intervenção do professor, mas sinalizando para que ambos se constituam de uma maneira diferenciada. No trato com o jogo, por exemplo, o professor pode promover mediações para potencializar as competências das crianças, possibilitando que elas se expressem sobre os jogos que preferem, sobre as formas que julgam mais interessantes para vivenciá-los, sobre as alterações e criações que desejam introduzir nos jogos para torná-los mais agradáveis.

Portanto, é necessário que os professores compreendam as perspectivas infantis e que façam disso um objeto de aprendizado, para que em conjunto com as crianças, seja uma oportunidade de brincar, conhecer, ouvir, compreender e responder às iniciativas infantis, trazendo-as como coprodutora das práticas brincantes.

Já na BNCC, nota-se que a concepção de brincadeira se constitui como um “direito de aprendizagem e de desenvolvimento”, pois essas manifestações são compreendidas como capitais culturais lúdicos, dos quais todas as crianças devem se apropriar para garantir o seu direito de brincar.

Para potencializar os aprendizados significativos das crianças, a BNCC (BRASIL, 2017) avança com a apresentação dos “campos de experiências”, que evidencia um importante processo educativo de explorar as linguagens, as práticas socioculturais e os interesses infantis, que fazem parte do patrimônio cultural da humanidade. Essa organização curricular possibilita se aproximar de situações e de experiências concretas da vida cotidiana das crianças e de seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural infantil, isto é, “[...] saberes e conhecimentos fundamentais a ser propiciados às crianças e associados às suas experiências” (BRASIL, 2017, p. 36).

No campo de experiências “corpo, gestos e movimentos”, há a oportunidade de a criança explorar objetos, espaço e o que tiver ao seu redor, estabelecer relações, construir brincadeiras e produzir conhecimento. Neste campo, a BNCC articula a construção de sentidos à expressão corporal, ao conhecimento de si e do mundo, de modo a diversificar as possibilidades de acesso as produções culturais. Isso proporciona

que a criança utilize várias linguagens em um processo relacional, criativo e lúdico, bem como compartilhe suas experiências entre seus pares, que, por sua vez, é o que possibilita dar visibilidade à centralidade da criança.

Acrescenta ainda que, de acordo com os campos de experiências, devem ser garantidos às crianças seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, são eles: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Esses direitos fornecem às crianças condições para que exerçam papel ativo nas situações pedagógicas, vivenciem situações-problema e se desafiem, construindo sentidos nas ações e nas relações que emergem da brincadeira. No que diz respeito ao brincar, a BNCC sugere que esse direito de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil abarque:

Brincar de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), de forma a ampliar e diversificar suas possibilidades de acesso a produções culturais. A participação e as transformações introduzidas pelas crianças nas brincadeiras devem ser valorizadas, tendo em vista o estímulo ao desenvolvimento de seus conhecimentos, sua imaginação, criatividade, experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais (BRASIL, 2017, p. 33).

A BNCC reforça o que é explicitado nas DCNEI em relação às produções culturais, ao reconhecimento das maneiras singulares infantis de ser e de agir no mundo e ao protagonismo da criança. Esses elementos são assegurados nessa etapa da Educação Básica através do eixo “interações e brincadeiras”, caracterizado pelas experiências no brincar, nas quais, “[...] as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização” (BRASIL, 2017, p. 33).

Buscando a consciência da corporeidade através de diferentes linguagens, a BNCC reforça que a brincadeira tem o seu papel de proporcionar a comunicação, a expressão, as suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo a consciência do que é seguro e o que pode ser um risco à sua integridade física (BRASIL, 2017).

Nesse sentido, a BNCC articula a expressão corporal à visibilidade do corpo e do movimento nas práticas pedagógicas, propiciando que as crianças ampliem, transformem e recriem seus conhecimentos e possam compartilhá-los com seus pares. Segundo este documento:

Na Educação Infantil, o corpo das crianças ganha centralidade, pois ele é o partícipe privilegiado das práticas pedagógicas de cuidado físico, orientadas para a emancipação e a liberdade, e não para a submissão. Assim, a instituição escolar precisa promover oportunidades ricas para que as crianças possam, sempre animadas pelo espírito lúdico e na interação com seus pares, explorar e vivenciar um amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas com o corpo, para descobrir variados modos de ocupação e uso do espaço com o corpo (BRASIL, 2017, p. 37).

Assim, as orientações estabelecidas pela BNCC possibilitam criar contextos para que a brincadeira tenha sentido para a criança nas situações pedagógicas. Contudo, é necessário, segundo o documento, dar visibilidade ao “protagonismo do aluno em sua aprendizagem” (BRASIL, 2017, p. 17). Pautadas nas brincadeiras, interações, experiências, variadas formas de expressão, essas práticas devem envolver, essencialmente, o trabalho conjunto entre professor e crianças nas mais diversas situações pedagógicas.

A brincadeira, nesse sentido, se apresenta como objeto de interesse das crianças e um forte aliado para compreender o cotidiano escolar como um espaço de práticas lúdicas, criativas e desafiadoras, que permitem que elementos que fazem parte da vida da criança estejam em constante diálogo com o trabalho pedagógico do professor.

Moyles (2006), em seus estudos, destaca a importância das qualidades motivacionais do brincar, que se efetivam de forma diversificada e flexível, sinalizando para a “excelência do brincar”. Segundo a autora, em busca de se atingir esse patamar é necessário observar atentamente os comportamentos lúdicos e simbólicos das crianças para se aproximar da centralidade de suas práticas. Para isso, é necessário que se tenha ambientes estimuladores e sensibilidade para explorar e ampliar a qualidade das experiências infantis, ou seja, um currículo orientado para o brincar. Assim, Moyles (2006, p. 12) acrescenta que “[...] a ênfase está nas crianças e na sua apropriação dos processos do currículo, em seu ativo envolvimento nesses processos e naquilo que elas *trazem* para a aprendizagem que constitui a base de conhecimentos, habilidades e entendimentos [...]”.

Nesse contexto, os professores, por sua vez, necessitam estar sensíveis e levar em conta as maneiras que as crianças se apropriam de conhecimentos ao seu redor. O terreno do hibridismo brincante, nesse sentido, pode ser um espaço de fuga, onde as crianças exercem o seu protagonismo. A BNCC destaca que as crianças ao interagirem entre si, produzem sentidos e significados em conjunto, reforçando que a brincadeira se

torna o modo singular delas se constituírem como sujeitos produtores de culturas infantis (BRASIL, 2017).

Da mesma maneira, Sarmento (2013) também corrobora este pensamento, quando trata sobre a importância de enxergar a criança por suas potencialidades. No entanto, há diferentes visões no trabalho pedagógico. O objetivo não é trocar a função do adulto pelas vontades da criança, entretanto, considerar a possibilidade da junção e interação dessas duas perspectivas nas práticas pedagógicas.

Indo nessa direção, o documento Um Novo Olhar (VITÓRIA, 2006) destaca que a brincadeira é indispensável no contexto da Educação Infantil, uma vez que a partir dela as crianças produzem cultura, aprendem e se comunicam entre si. Isto é, a produção de cultura envolve processos interpessoais e, por isso, a brincadeira destaca-se como um elemento importante que deve estar presente no planejamento do professor.

O brincar, expressa, portanto, um diálogo com o mundo, a forma como a criança representa, cria e recria a realidade à sua maneira. Quando brinca a criança cria situações imaginárias, reproduz práticas culturais e incorpora papéis sociais como professor/a, médico/a, bombeiro, policial, ladrão etc. a partir de experiências vividas e observadas em seu cotidiano. Ao ampliar o conhecimento de mundo a partir dos diferentes modos de brincar, novos processos de aprendizagem vão ocorrendo através da construção de regras, organização das atividades e das diferentes formas de linguagem. (VITÓRIA, 2006, p. 81)

Deste modo, o processo de ensino e aprendizagem deve ocorrer de maneira prazerosa e atenta a realidade. Por isso, destaca-se a importância do professor como mediador, a fim de ampliar o repertório cultural das crianças, consciente de que elas se comunicam pelo brincar.

Neste documento, defende-se, também, a imagem de que a criança brinca de muitas formas. E brincar com o corpo é visto como um suporte significativo. Neste caso, é rechaçada a imposição às crianças de formas de brincar com o uso de objetos de acordo com a lógica adulta. Agindo dessa forma, vai de encontro ao que é preconizado nesse documento, de considerar a criança como um sujeito passivo, assujeitada ao que o objeto ou didatismos impõem sobre a forma adequada de brincar.

O documento propõe superar a ideia de aprendizado constante nas brincadeiras, de desconsiderar a seriedade e a criatividade das crianças e do brincar como um passatempo. Para tanto, “[...] essa mudança só será possível quando o adulto reconhecer as crianças como sujeitos brincantes e se apropriar das culturas infantis como uma

forma de compreender melhor as diferentes "vozes" da infância que atravessam o cotidiano do CMEI" (VITÓRIA, 2006, p. 84).

No PPP do CMEI (VITÓRIA, 2010), destaca-se a indissociabilidade entre o educar, o cuidar e o brincar da criança, respeitando as peculiaridades de cada criança e oportunizando experiências significativas e prazerosas. Deste modo, é possível promover capacidades de apropriação e de conhecimento da criança em relação a si e ao mundo; de tornar-se um ser pensante e capaz de construir e reconstruir ideias e, não apenas ser um receptor de conhecimentos; e, de considerar diferentes habilidades, interesses, diversidade e maneiras de aprender no desenvolvimento de cada capacidade em particular.

Uma sugestão dada pelo documento é começar por considerar as "[...] diferenças de temperamento, de habilidades e de conhecimentos, até as diferenças de gênero, de etnia e de credo religioso, o respeito a essas diversidades deve permear as relações cotidianas" (VITÓRIA, 2010, p. 9). Deste modo, o objetivo é que o trabalho pedagógico do professor contemple o brincar, o jogo e o imaginário infantil, de modo que as aulas sejam prazerosas e se respeite o direito das crianças, como expressão particular da infância.

No que se refere ao respeito aos direitos das crianças, o PPP (VITÓRIA, 2010) aponta para o direito de brincar. O documento ressalta que "[...] todo o trabalho desenvolvido seja permeado de ações que as [crianças] coloquem em contato com as diversas formas de linguagem (...), preservando o direito de partilhar suas experiências através de sua maneira de pensar, sentir e interagir" (VITÓRIA, 2010, p. 32).

Portanto, estes fatores podem nos indicar pistas que anunciem formas diferenciadas de se observar a brincadeira e o que podem acompanhá-las, isto é, os comportamentos, as relações e as possibilidades lúdicas.

A partir dessa análise, destacamos a trajetória da brincadeira nos documentos analisados, sinalizando para o modo como vão assumindo diferentes significados na Educação Infantil de acordo com a concepção de infância e de brincadeira assumidas. Percebemos um progressivo destaque nos documentos orientadores, que, embora, estejam voltados para a criança e os seus interesses, de início, ainda se percebe objetivos de buscar atingir determinado fim em sua abordagem. No entanto, vai se modificando e, nos documentos que se seguem, demonstram o protagonismo da criança na brincadeira até chegar a valorizá-la como um direito.

Destacamos que partir de uma análise global (documentos nacionais) para uma análise local (documentos de Vitória/ES), nos possibilitou enxergar a criança, a infância e a brincadeira na Educação Infantil como algo singular. Há um esforço dos documentos de ler esses fenômenos, considerando a curiosidade, a expressividade e a produção de cultura advindas das crianças e a tentativa, pelo menos no papel, reconhecendo a criança como um sujeito de direitos e ativas em seus processos de socialização.

Estimular e mobilizar diferentes formas de experiências corporais com as crianças, de modo que elas sejam participantes ativos e sejam ouvidas em suas necessidades pode ser um modo de potencializar as linguagens corporais na escola e observar a importância dessas concepções nos documentos para o entendimento da tese do hibridismo brincante.

Dessa maneira, trazer a brincadeira e suas interações como aspectos centrais no processo educacional e de direito na Educação Infantil é estar de acordo com os desejos infantis de viver a infância em suas mais variadas formas de expressão brincante, levando em consideração as suas racionalidades, as construções de saberes nas culturas de pares e as vivências no cotidiano infantil. Portanto, compreender a brincadeira como direito de aprendizagem e de desenvolvimento é ir além do caráter funcional e espontâneo para reconhecê-lo como um direito social, que proporciona visibilidade ao capital cultural lúdico infantil.

Como destacamos, há uma grande quantidade de estudos no campo da Educação Física que abordam a categoria jogos e brincadeiras, contudo, devido aos limites espaciais deste texto, daremos visibilidade àqueles em que essas categorias se relacionam com o que é preconizado pelas DCNEI e pela BNCC, ou seja, com a construção de sentidos por parte das crianças, com a noção de brincadeiras como objeto de ensino e direito de aprendizagem e de desenvolvimento.

Estudos como o de Castro e Kunz (2015) defendem que é pela experiência que a criança se torna autora e criadora, atribuindo sentidos e significados próprios por meio do "brincar criativo". Para os autores, cabe aos adultos (pais e professores) o papel de oportunizar momentos que possibilitem à criança conhecer pela experiência.

Segundo Garanhani (2004), o brincar assume papel preponderante, pois é na primeira infância que esse comportamento tipicamente infantil oferece condições à criança de agir e compreender os significados que fazem parte do seu cotidiano.

Assis et al. (2015), apoiados em Certeau (1994), discutem o “consumo produtivo” que as crianças fazem das brincadeiras em suas experiências brincantes nos *espaçostempos* de Educação Física, indicando que há uma estética da recepção em que as crianças não absorvem passivamente os bens culturais mediados pelos adultos, pois elas ressignificam constantemente esses bens por meio de suas culturas de pares.

Klippel (2013) analisa os processos de “reprodução interpretativa” (CORSARO, 2011) que as crianças empreendem em suas experiências brincantes nos *espaçostempos* de Educação Física, aproximando as brincadeiras ofertados pelo professor de seus interesses subjetivos.

Já Barbosa (2011) busca compreender os sentidos que as crianças atribuem às suas brincadeiras, em especial, as brincadeiras de “faz de conta”, em diálogo com os desenhos animados que constituem o seu imaginário.

Mello e Damasceno (2011), ao considerarem que o brincar é uma das principais linguagens que a criança utiliza na sua relação com o meio e com os outros, afirmam que os adultos ao reconhecerem a produção cultural infantil possam diminuir o adultocentrismo. Contudo, para que isso ocorra, é preciso conceber a brincadeira não como um meio para promover determinadas aprendizagens e o desenvolvimento infantil, mas como *espaçostempos* que potencializem as produções culturais das crianças nas relações sociais que estabelecem entre si e com os adultos.

Os trabalhos analisados sinalizam que a brincadeira permite compreender as crianças em suas diferentes singularidades. Tornar a brincadeira como elemento central na Educação Infantil é uma forma de assumir outra racionalidade para esses *espaçostempos* educativos, que associam interesses e necessidades, representando as características próprias do ser criança e favorecendo o desenvolvimento de diversas linguagens.

Ao brincar, as crianças vão se construindo como sujeitos de sua experiência social, organizando suas ações e interações, criando regras de convivência social e de participação nas atividades brincantes. Nesse processo, elas instituem coletivamente uma ordem social que rege as relações entre pares e se afirmam como autoras de suas práticas sociais e culturais.

Portanto, o desafio é apontar outras formas brincantes na escola e descortinar outras oportunidades de “descobrir” (ALTMANN; AYOUB; AMARAL, 2001) o lúdico em todas as suas possibilidades.

4.2 A EDUCAÇÃO FÍSICA E A PROMOÇÃO DO PROTAGONISMO INFANTIL

Partindo do ponto que é preciso considerar a infância como uma condição da criança, percebemos que o conjunto das experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais é muito mais do que uma representação dos adultos sobre essa fase da vida.

Por isso, a necessidade de conhecer as representações de infância e considerar as crianças concretas, localizando-as como produtoras de sua própria história. Nesse sentido, questionamos: se é direito da criança brincar e manifestar suas fantasias, como a Educação Física se situa no contexto educativo e brincante da Educação Infantil? Como a Educação Física pode contribuir para a promoção do protagonismo das crianças, considerando as brincadeiras lúdico-agressivas como uma fonte de produção cultural infantil?

A fim de responder esses questionamentos, no primeiro momento, o intuito é identificar aspectos que confirmam sentido a atuação da Educação Física na Educação Infantil, e, posteriormente, problematizar o protagonismo infantil, considerando as brincadeiras lúdico-agressivas como parte da cultural lúdica da infância.

Destacamos tanto a visão de Qvortrup (1991), de Sirota (2001) como de Sarmento (2011) sobre as singularidades da infância e o reconhecimento dos saberes infantis, que nos oportunizam pensar sobre a relação da Educação Física na Educação Infantil e das crianças como protagonistas de suas práticas brincantes.

Qvortrup (1991) aponta uma ambiguidade em relação à infância em nossa sociedade, pois ao mesmo tempo em que os adultos reconhecem o papel fundamental da escola na formação das crianças, não legitimam como autêntica a contribuição das crianças na produção de conhecimentos.

Sirota (2001) destaca que a compreensão das singularidades da criança na escola está cada vez mais em segundo plano, por conta de olhares universalizantes que ainda as veem como outro adulto, instituindo o ofício de aluno em detrimento do ofício de criança.

Sarmiento (2011) ressalta que a escola se ocupa mais com o aluno do que com a criança, subordinando-a a uma categoria institucional e uniformizante, caracterizando uma relação particular e adultocêntrica com o conhecimento a ser transmitido, um “lugar de poder” (CERTEAU, 1994), evidenciando uma cultura escolar que não dialoga

com a cultura de origem das crianças. Nesse panorama, segundo o autor, “[...] a criança ‘morre’, enquanto sujeito concreto, com saberes e emoções, aspirações, sentimentos e vontades próprias para dar lugar ao aprendiz, destinatário da ação adulta, agente de comportamentos prescritos, pelo qual é avaliado, premiado ou sancionado” (SARMENTO, 2011, p. 588).

Isso implica a urgência em reconhecer a criança inserida nessa fase educativa não mais como um ser fragmentado, em trânsito para a adultez e que precisa ser preparado para as próximas etapas de escolarização, mas como um ser competente, que só faz sentido se for compreendido como um ator social e que produz cultura enquanto brinca com seus pares.

Nesse sentido, a Educação Física na Educação Infantil apresenta um papel importante nos âmbitos pedagógicos e didático-metodológicos. No âmbito pedagógico, consideramos que a centralidade da linguagem corporal e da brincadeira nos processos de desenvolvimento das crianças são formas da Educação Física se consolidar neste segmento de ensino. Já no âmbito didático-metodológico, reconhecer as crianças como atores sociais e produtores de cultura é essencial para compreender e apreender o ponto de vista delas próprias acerca de suas experiências brincantes, em consonância com a sensibilidade para as singularidades que envolvem o sujeito brincante na Educação Infantil.

Santos et al. (2012) reforçam que o desafio da Educação Física na Educação Infantil é de natureza didático-metodológica, que considere as especificidades e as singularidades das crianças nas práxis pedagógica.

Considerar a singularidade da criança implica tanto o reconhecimento das culturas infantis como modo específico de interpretação e de representação de mundo quanto a compreensão do movimento corporal como a principal linguagem da criança dispõe nos anos iniciais de sua vida. Essas considerações podem contribuir para que os interesses e necessidades das crianças sejam contemplados nos processos de ensino-aprendizagens desenvolvidos na Educação Infantil (SANTOS et al., p. 106).

Por isso, faz-se necessário buscar conhecer as práticas corporais que são desenvolvidas nos *espaçostempos* da Educação Física na Educação Infantil, provenientes de situações concretas, para que consigamos identificar as demandas que surgem dos contextos e cotidianos educativos.

Em busca de superar a dicotomização, compreendemos *espaçotempos* como um único termo, mutuamente ligado, formando um todo significativo e fazendo analogia as tessituras que são (re)construídas e (des)articuladas nos diálogos produzidos nos cotidianos vividos com e entre as crianças na Educação Infantil.

Sendo assim, dentre os diversos conteúdos e campos de conhecimento, escolhemos analisar a brincadeira e a Educação Física em diálogo com pesquisas que consideram as singularidades e o protagonismo da criança e a sua produção de cultura, para compreendermos o contexto em que as brincadeiras lúdico-agressivas podem se manifestar.

Neste contexto, a Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, preconiza em sua estrutura curricular a brincadeira como uma “atividade permanente”, uma forma de “expressão da linguagem corporal infantil” e como um “direito de aprendizagem e de desenvolvimento” (BRASIL, 1998, 2013, 2017).

A Educação Física, por sua vez, atua nos *espaçotempos* escolares, possibilitando articular a linguagem, o movimento e a brincadeira em uma perspectiva de construção de saberes e de compartilhamento de experiências, oportunizando a criança a vivência de papéis sociais, a formação de relações interpessoais e a oportunidade de desenvolver habilidades que auxiliam no processo de criatividade.

Assim, a centralidade das crianças e as contribuições do corpo, do movimento e das interações infantis na brincadeira se tornam parte importante para compreender a presença da Educação Física e a sua repercussão nas intervenções com as crianças, principalmente, quando elas manifestam a sua ludicidade no cotidiano escolar da Educação Infantil.

Compreendemos que a Educação Física possui uma trajetória relevante na Educação Infantil¹⁹, geradora de conhecimentos práticos e teóricos, que não podem ser negligenciados ou ignorados pelos documentos norteadores (RCNEI, DCNEI e BNCC). Pelo contrário, entendemos que pesquisas produzidas nesse campo possuem estreita relação com a prática pedagógica e contribuem para a reflexão sobre alguns pressupostos orientadores direcionados a Educação Infantil, bem como sobre a própria afirmação desse componente curricular neste segmento de ensino.

¹⁹ Especialmente aquelas desenvolvidas pela Educação Física nas redes municipais de Vitória/ES e Florianópolis/SC, que são anteriores à LDB. Esse documento é um marco para a Educação Infantil, por considerá-la como a primeira etapa da Educação Básica no Brasil. Os conhecimentos provenientes dessas práticas, que foram produzidos em interação com programas de pós-graduação ou grupos de pesquisa, constituem importantes referências para o campo acadêmico-científico da área.

Santos et al. (2012) apontam que as pesquisas sobre a Educação Infantil e a Educação Física ganharam força no final da década de 1990, com a produção de estudos teóricos, práticos e de intervenção com as crianças.

Contudo, o fato de a Educação Infantil não se organizar de maneira disciplinar – não há menção à área Educação Física na BNCC (BRASIL, 2017) e nos documentos que a antecederam como os RCNEI (BRASIL, 1998) e as DCNEI (BRASIL, 2013) – causa um descompasso com o que é dito pela legislação e o que acontece na realidade.

Embora a LDB tenha formalizado a inserção da Educação Física em toda a Educação Básica, incluindo a sua entrada, desta maneira, na Educação Infantil, há ainda vários pontos de conflito nessa relação. Alguns deles dizem respeito a obrigatoriedade da Educação Física em toda Educação Básica e quem deve atuar nesse segmento de ensino. Mello et al. (2014, p. 468) ressaltam que:

[...] apesar de a legislação definir a obrigatoriedade da Educação Física na Educação Básica, não está determinado quem deve atuar com esse componente curricular. O trabalho com a linguagem corporal e a brincadeira, em alguns sistemas de ensino, acaba sendo atribuído aos professores generalistas, com formação em pedagogia.

Isto é, os gestores não veem a Educação Física como *espaçostempos* que necessitam de um professor especialista, mas como parte do trabalho dos professores generalistas (KIPPLEL; MELLO, 2012). Embora a brincadeira não seja um campo restrito da Educação Física, temos a convicção que o trabalho pedagógico desenvolvido por essa área pode contribuir com práticas corporais que consideram as peculiaridades do ser criança, principalmente, quando há um planejamento pedagógico que qualificam as crianças com suas potencialidades e subjetividades brincantes (MELLO et al., 2015; SANTOS et al., 2012; SARMENTO; 2013).

Outro ponto está relacionado à publicação, em 2008, da Lei do Piso Salarial do Magistério,²⁰ que assegura aos docentes da Educação Básica um terço de sua carga horária semanal destinada às “atividades extraclasse”, quais sejam, de estudos, planejamento e avaliação (CNE, 2012). Apesar da referida lei não mencionar de que modo esses momentos devem ser organizados, os gestores municipais, majoritariamente, têm optado pela inserção de aulas de Educação Física e de Artes para viabilizar esse direito legal no cotidiano das instituições de Educação Infantil

²⁰ Lei nº 11.738/2008 (Piso Salarial Profissional Nacional do Magistério).

(KLIPPEL, 2013; MARTINS, 2015), mesmo que para isso, o tempo fique fragmentado e curto para conhecer e desenvolver um trabalho consistente com as crianças. A imagem 12 de Tonucci (2005) retrata essa fragilidade no tempo da Educação Física e de atividades de expressão com a metáfora do remédio e de seus horários:

Imagem 12: O tempo disponibilizado para a Educação Física



Fonte: Tonucci (2005)

Entretanto, dada a centralidade da brincadeira e de suas interações nos processos pedagógicos desenvolvidos nessa primeira etapa da Educação Básica, esse componente curricular vem se consolidando e ampliando a sua presença nesse contexto, sobretudo por meio de suas práticas e dos conhecimentos provenientes delas, que buscam contemplar as singularidades das crianças e as especificidades das instituições dedicadas à sua educação. Santos et al. (2012, p. 109) reforçam essa ideia quando dizem que “[...] tornar o jogo um aspecto central nas aulas de Educação Física na Educação Infantil é uma forma de contemplar as necessidades e os interesses das crianças nos processos de intervenção pedagógica”.

No entanto, o histórico da Educação Física na Educação Infantil mostrou modos de intervenção pedagógica voltados, em sua maioria, para as áreas de psicomotricidade, de desenvolvimento motor, de recreação e de concepções de ensino escolarizantes ao longo dos anos (ANDRADE FILHO, 2011; OLIVEIRA, 2005; SAYÃO, 2002). Essas

dimensões desconsideram as particularidades das crianças como um ser histórico-social e culturalmente situadas, fragmentando o processo pedagógico.

Diante desse cenário de desenvolvimento do trabalho pedagógico e de reconhecimento como campo de conhecimento, a Educação Física na Educação Infantil, compreendida como *espaçotempos* para a produção cultural infantil e práticas corporais, pode contribuir para o reconhecimento das necessidades e vontades das crianças? Para tanto, buscaremos responder essa questão, apontando um outro olhar para as produções brincantes das crianças na Educação Infantil.

No que diz respeito às produções acadêmicas, observamos que compreender a centralidade da criança e da brincadeira no processo educativo implica reconhecer as singularidades dos pequenos, seus interesses e a sua expressão corporal como linguagens essenciais para serem trabalhadas na prática pedagógica dos professores de Educação Física na Educação Infantil.

Percebemos que algumas pesquisas científicas destacam a relevância da brincadeira inserida nas práticas pedagógicas da Educação Física na Educação Infantil, antes mesmo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) – LDB – definir a atuação da Educação Física na Educação Básica. Berto, Ferreira Neto e Schneider (2008) apontaram que pesquisadores das décadas de 1930 e de 1940 já eram adeptos do conteúdo jogos e brincadeiras como uma forma de complementar o ensino da escola. Nas pesquisas de Rose (1980), de Muller (1990) e de Carmo Junior (1995)²¹ levavam em consideração a espontaneidade e a criatividade das crianças nas brincadeiras nos *espaçotempos* de Educação em escolas infantis.

Autores como Sayão e Lerina (2004), Altmann, Ayoub e Amaral (2011), Mello e Santos (2012) e Mello et al. (2015) destacam a importância de práticas pedagógicas exercidas pela Educação Física na Educação Infantil como uma importante área para conhecer, estimular e mobilizar diferentes formas de experiências corporais e brincantes com as crianças. Para Altmann, Ayoub e Amaral (2001, p. 57):

A riqueza de possibilidades da linguagem corporal revela um universo a ser vivenciado, conhecido, desfrutado, com prazer e alegria. Criança é quase sinônimo de movimento; movimentando-se ela se descobre, descobre o outro, descobre o mundo à sua volta e suas múltiplas linguagens. Descobrir, descobrir-se. Des-cobrir, tirar a cobertura, mostrar,

²¹ Para os artigos de Rose (1980), Muller (1990) e Carmo Junior (1995), ver o catálogo de Ferreira Neto et al. (2002).

mostrar-se, decifrar... alfabetizar-se nas múltiplas linguagens do mundo e da sua cultura.

Considerar a expressividade infantil e a sua lógica na brincadeira é uma maneira de dar voz as crianças e descobrir as suas linguagens e as suas produções culturais, porém, ainda é um desafio desnaturalizá-las e compreendê-las como uma manifestação cultural que podem anunciar muito mais do que aparenta, pois “[...] no jogo há sempre algo em jogo” (HUIZINGA, 2007, p. 4), algo que está além da racionalidade adulta.

Desse modo, privilegiar a brincadeira como linguagem da criança é entender esses elementos como algo que faz parte da infância e, também, como um meio de produção cultural brincante, isto é, as brincadeiras das crianças podem assumir outras racionalidades no cotidiano infantil.

Sayão e Lerina (2004, p. 75) destacam, em seus estudos, a importância do professor ter uma postura empática em relação às crianças, sem deixar que a cultura adultocêntrica prevaleça em sua prática pedagógica. Ao invés disso, privilegiar o que os pequenos possuem de mais autêntico “[...] sua espontaneidade, criatividade, ousadia, sensibilidade e capacidade de multiplicar linguagens que são expressas em seus gestos e movimentos”.

O que se torna relevante nesses processos de conhecer e de se aproximar da criança é que o professor busque ter afinidade com elas e seja iniciado um processo de identificação e de reconhecimento das mais variadas formas brincantes. Assim, será possível criar um elo entre o sentir o que a criança sente e o desejar o que ela deseja nas interações brincantes. Isso pode fazer com que se reduza a distância entre adultos e crianças e torne as práticas e as relações com a cultura de pares infantil muito mais próximas.

Mello et al. (2015) consideram que, ao reconhecer as crianças como protagonistas, tanto em suas próprias vidas como em diferentes contextos sociais, exige que identifiquemos que as crianças não recebem apenas uma cultura construída, mas operam transformando essa produção cultural, seja sob a forma de interpretar e integrar, seja nos efeitos que nela produzem por meio das suas próprias práticas (SARMENTO, 2008). Assim, os *espaçotempos* da Educação Física devem ser pensados como um ambiente de participação e potencialização dos saberes infantis.

Nessa direção, a Educação Física pode contribuir com a formação das crianças como uma maneira de ampliar as diversas linguagens que são expressas no corpo e no

cotidiano escolar, possibilitando vivências e experiências que envolvem a produção de sentidos, a imaginação, a criação e a apropriação da cultura local e universal por meio de interações brincantes. Como ressalta a BNCC (BRASIL, 2017, p. 99):

Nessa perspectiva, é responsabilidade da Educação Física tratar das práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, por meio da gestualidade e do patrimônio cultural da humanidade, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história.

A vivência das crianças com a prática corporal das brincadeiras promove experiências compartilhadas com seus pares. Essas experiências geram conhecimentos significativos e insubstituíveis, ricos em expressividade e sentidos para as crianças. Um possibilidade por vir por meio do hibridismo brincante, manifestado por meio das brincadeiras lúdico-agressivas.

A partir do momento em que os professores ganharem confiança no trabalho pedagógico com as crianças, o “par sentido-experiência”, proposto por Bondía (2002), fará todo sentido. Neste contexto, as palavras produzem sentidos, isto é, dão significado ao que somos e ao que nos acontece que, por sua vez, se reflete no modo como agimos diante do que vivemos. Em relação à experiência, para Bondía (2002), é o que nos passa, o que nos acontece e o que nos toca. Nesse processo, o importante é se sentir tocado, ouvir, correlacionar e refletir não só sobre as palavras ditas pelas crianças, sobretudo, a sua linguagem lúdica de um modo global, como uma experiência dotada de sentidos.

Nos *espaçostempos* da Educação Física as crianças podem usufruir de diferentes manifestações corporais, contextualizadas com a cultura e com a sociedade. Essas duas últimas dimensões configuram-se, ao mesmo tempo, de modo dinâmico, diversificado, singular e contraditório. Por isso, a necessidade de problematizar e desnaturalizar os sentidos dados às práticas corporais das crianças enquanto brincam, principalmente, pelo fato dessas interações envolverem experiências estéticas, lúdicas e agonísticas que se inscrevem, mas não se restringem, à racionalidade típica dos saberes científicos que comumente orienta as práticas pedagógicas na escola.

Valorizar as experiências infantis e o que compõem o cotidiano escolar é uma maneira de reconhecer a presença da criança como sujeito de direitos, protagonista dos seus processos de socialização e produtor de cultura, conforme sinaliza as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2013, p. 86). Este

documento ressalta a compreensão da criança como “[...] sujeito histórico e de direito que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas [...]”. Isso possibilita conhecer as experiências infantis, bem como o reconhecimento da brincadeira como principal linguagem lúdica e de interação com o mundo e com os seus pares, como apresentado a seguir:

Art. 3º O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas **que buscam articular as experiências e os saberes das crianças** com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade.

Art. 4º As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que **a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia**, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, **produzindo cultura**. (BRASIL, 2013, p. 97, *grifo nosso*)

Assim, a proposta pedagógica oferece um direcionamento para as ações e metas que podem ser desenvolvidas no curso das aprendizagens, no conhecimento e nas relações sociais entre elas, por isso, a necessidade de “[...] englobar as experiências vivenciadas pela criança” (BRASIL, 2013) e, com isso, trazer a brincadeira como um instrumento de socialização e de protagonismo para as suas diferentes formas de se relacionar.

No que concerne à aproximação desses fatores com a Educação Física, faz-se necessário potencializar o processo educativo com a vivência, a experiência, o diálogo e as trocas de saberes – relacionada diretamente ao movimento, aos comportamentos e aos momentos brincantes da criança – dentro do cotidiano escolar na Educação Infantil. Klippel e Mello (2012, p. 33) reforçam esta ideia quando nos dizem sobre a importância de “[...] superar algumas visões reducionistas que incidem sobre a criança e a infância e compreendê-las numa outra racionalidade”.

Ao valorizarmos a construção de conhecimentos infantis nos *espaçostempos* da Educação Física será possível desenvolver um trabalho educacional com as crianças, proporcionando o conhecimento corporal, as vivências lúdicas, as trocas de experiências, o respeito as regras e aos colegas. Isso pode ser visualizado ao integrar os pressupostos da Sociologia da Infância ao contexto dos jogos e das brincadeiras na proposta pedagógica da Educação Física na Educação Infantil, como sugere Klippel e Mello (2012, p. 34):

Na busca de um paradigma que contemple os pressupostos da Sociologia da Infância na prática pedagógica na Educação Física Infantil, o jogo como uma das principais linguagens da criança na infância, parece se constituir como uma perspectiva teórico-metodológica que melhor atende às demandas das crianças porque possui uma lógica que permite associar seus interesses e necessidades no âmbito escolar respeitando o protagonismo cultural e social, pois se trata de uma manifestação cultural popular e que há muito tempo já foi apropriado pela Educação Física.

Deste modo, o desenvolvimento da criança pode ser ampliado com as práticas da Educação Física, no momento em que se põe a criança para ser desafiada nas brincadeiras tais como: interagir com outras crianças; escolher e exercer papéis; construir e aceitar as regras; vivenciar seu mundo de fantasia e de ludicidade; solucionar situações-problema; aprender a lidar com sentimentos e emoções; e viver o tempo que está presente na escola em sua completude.

Com este cenário poderá ser possível pensar e sugerir melhores condições pedagógicas, simbólicas, motoras e de socialização para que a criança viva a sua infância, e assim, fortaleça ainda mais a área de Educação Física, com conhecimentos e com atuação profissional que dialogue e compartilhe momentos brincantes, passando a escutar e a observar com olhares atentos a produção cultural infantil.

Uma das trajetórias escolhidas para abarcar novos olhares e perspectivas para as brincadeiras lúdico-agressivas na escola é a compreensão do protagonismo infantil, com a valorização das vozes e lógicas que habitam a Educação Infantil.

Nos *espaçotempos* da Educação Física na Educação Infantil consideramos que há um ambiente propício para (re)significações culturais e sociais entre as crianças, nos quais são abertas possibilidades corporais e simbólicas, para que as crianças sejam desafiadas e observadas em seus modos de brincar e se relacionar.

A relação com o saber e com as lógicas infantis na brincadeira deve favorecer o desenvolvimento de processos que levem as crianças a serem compreendidas em suas ações e interações brincantes. Valorizar esse processo nos direciona à dimensão do protagonismo infantil.

Pensar o protagonismo infantil nos possibilita estruturar algumas ideias sobre esse termo, principalmente no que se refere aquele que ocupa um lugar de destaque em qualquer situação. Há uma grande variedade de conceitos, no entanto, vamos focar os que se relacionam com a vertente da Sociologia da Infância, como uma possibilidade de

compreender a criança e suas relações em contextos de negociação, de compartilhamento e de (re)criação de culturas.

Para Pires e Branco (2007, p. 313-314), o protagonismo infantil está relacionado a compreensão de que “[...] a criança como ser autônomo é capaz de incentivar ações e decisões importantes no contexto de atividades relevantes”. Isto é, uma maneira de descobrirem e/ou criarem enredos e ações espontâneos com seus pares, que contribuam para o desenvolvimento da (re)significação de brincadeiras.

Pedrosa e Santos (2009, p. 53) acrescentam que considerar as crianças como protagonistas é necessário compreender as suas lógicas brincantes: “[...] para atingirem os seus propósitos de brincar, elas selecionam parte do que apreendem, reproduzem interpretativamente por meio de suas ações, mas vão além disso e criam novos procedimentos, regras e informações que alçam de situações particulares”.

Para Kinney e Wharton (2009), ao conferir sentido às crianças, considera-as como participantes ativos da sua própria aprendizagem, inserindo-as no centro do processo, dando-as voz e assegurando que “[...] estejam totalmente envolvidas no planejamento e na revisão da sua aprendizagem juntamente com os educadores e que possam se envolver em conversas importantes com os adultos e com outras crianças, de modo a estender suas ideias e pontos de vista” (KINNEY; WHARTON, 2009, p. 23).

Ressaltamos que, quando o professor considera a autoria e o compartilhamento brincante das crianças ao construir suas brincadeiras, reuni-las e convidá-las para “mergulhar na ação lúdica” (KISHIMOTO, 1993; 1999) pode ser uma maneira de contribuir para legitimar as ações infantis como agentes ativos, sociais, inventivos e produtores de cultura. Ou seja, é dada visibilidade à suas ações como protagonistas e participantes ativos de seus processos de socialização.

Indo nesta mesma direção, os professores, ao aproveitar toda a riqueza das espontaneidades infantis, criam uma via de mão dupla para trocar experiências e potencializar as suas aulas, retirando as brincadeiras infantis da margem do processo pedagógico.

[...] o sentido do jogo, veiculado nos tempos atuais, como um meio de expressão de qualidades espontâneas ou naturais da criança, como recreação, momento adequado para observar a criança, que expressa através dele sua natureza psicológica e inclinações. Tal concepção mantém o jogo à margem da atividade educativa, mas sublinha sua espontaneidade. (KISHIMOTO, 1999, p. 29)

Desse modo, o professor ao escutar as vozes infantis proporciona um espaço lúdico para a criança ser um sujeito participativo e criativo no cotidiano escolar. Nesse sentido, Corsaro (2011, p. 31) ressalta a importância do processo de socialização nesse ambiente, principalmente, no que concerne a reinvenção das brincadeiras por parte da criança, isto é, a valorização do “[...] reconhecimento da importância da atividade coletiva e conjunta – como as crianças negociam, compartilham e criam cultura com adultos e entre si”.

Na mesma direção, percebemos que os sujeitos desenvolvem suas práticas, maneiras de fazer e de operar em seu cotidiano como algo estabelecido coletivamente, nos quais o “fazer com” os levam a interagir e influenciar uns aos outros em construções sociais permanentes e dinâmicas. Essas construções ou invenções do cotidiano, mostram a pouca passividade infantil e a relevância da produção de suas práticas e da atribuição de sentidos na socialização e no compartilhamento de seus produtos brincantes.

Desta forma, o poder de imaginação e de inventividade infantil demonstra o modo que a criança tem de manifestar seus desejos e suas subjetividades, funcionando como uma espécie de aprendizado e troca social para construir a sua identidade e assimilar a realidade da forma que elas desejam, evidenciando que “[...] a esfera do jogo é a esfera das imagens e, com isso, a esfera das possibilidades e da fantasia” (BUYTENDIJK, 1974, p. 68 apud FREIRE, 2005b, p. 66).

Assim, compreendemos a necessidade de se ampliar o reconhecimento do potencial educativo da brincadeira e, também, perceber os *espaçostempos* da Educação Física como uma das possibilidades de a escola ser um local privilegiado para que essa formação social, cultural e humana dos sujeitos aconteça. Por isso, a necessidade de valorizarmos as experiências infantis e trazê-las como mais uma potencialidade para a Educação Infantil, construindo *espaçostempos* amparados em uma perspectiva compartilhada e fundamentada nos interesses infantis.

Nesse sentido, as relações brincantes produzidas pelas crianças podem se revelar de diferentes formas e demonstrar uma aparente ambiguidade em suas ações, como é o caso das brincadeiras lúdico-agressivas.

A noção de brincadeira lúdico-agressiva abrange a brincadeira de luta e, ao mesmo tempo, mostra a ambiguidade e a oposição dos termos com a entrada de um terceiro elemento que se imiscui nessa relação, o *nonsense*, como um elemento

estimulador que (des)constrói a lógica brincante, mostrando a astúcia, a (des)ordem e a (in)coerência nas ações infantis, revelando a possibilidade de termos/comportamentos antagônicos se relacionarem entre si.

Esse tipo de manifestação corporal é um dos elementos que consideramos que compõem a cultura de pares infantil e que alimenta as experiências brincantes, surgidas espontaneamente das interações e (re)construções simbólicas infantis (BARBOSA; MARTINS; MELLO, 2017). Sarmiento (2003) acrescenta que, ao brincar, a criança tem a oportunidade de se apropriar e de viver o mundo que está ao seu redor, envolvendo processos coletivos de (re)criação e compartilhamento de ações e ideias com seus pares, rompendo com estruturas fixas.

Nesse sentido, o autor traz o conceito de culturas da infância, que compreende processos simbólicos, elaborados pelas crianças nas suas interações de pares e com os adultos, através dos quais as crianças atribuem significação a si próprias e ao mundo, fundamentando as suas ações (SARMENTO, 2003).

Destacamos, também, o conceito de cultura lúdica proposto por Brougère (1998) que ressalta que cultura lúdica é, antes de tudo, um conjunto de procedimentos que permitem tornar o jogo possível. Para o autor,

Dispor de uma cultura lúdica é dispor de um certo número de referências que permitem interpretar como jogo atividades que poderiam não ser vistas como tais por outras pessoas. Assim é que são raras as crianças que se enganam quando se trata de discriminar no recreio uma briga de verdade e uma briga de brincadeira. Isso não é fácil para os adultos, sobretudo para aqueles que em suas atividades quotidianas se encontram mais afastados das crianças. Não dispor dessas referências é não poder brincar. Seria, por exemplo, reagir com socos de verdade a um convite para uma briga lúdica. Se o jogo é questão de interpretação, a cultura lúdica fornece referências intersubjetivas a essa interpretação, o que não impede evidentemente os erros de interpretação (BROUGÈRE, 1998, p. 24).

Em busca de compreender a relação brincante existente nas brincadeiras lúdico-agressivas, que consideramos compor as culturas da infância e a cultura lúdica infantil, apresentaremos elementos que integram e influenciam a construção dessa manifestação corporal entre as crianças em suas interações.

Deste modo, as brincadeiras lúdico-agressivas são compreendidas como produções culturais infantis caracterizadas por traços lúdicos, aliados a comportamentos turbulentos, de conflito e de disputa. Esse tipo de manifestação corporal se revela um tanto ambígua e apresenta um certo grau de *nonsense*, principalmente pelo fato da

ludicidade e da agressividade estarem envolvidas no campo da fantasia e do poder. Entende-se, também, que só faz sentido compreender esse tipo de brincadeira se ela estiver relacionada à produção cultural infantil (BARBOSA; MARTINS; MELLO, 2017).

Para Sutton-Smith (2001), é pela via da ludicidade que o ser brincante pode se transformar e viajar para a dimensão do faz de conta, negando a realidade e a mortalidade. Diz ainda que na brincadeira pode haver a representação de conflitos, com comportamentos agressivos, de fortalecimento do mais forte, de organização da brincadeira e da busca pelo poder, controle e dominação como compensação ou realização de desejo, isto é, “[...] a criança brinca porque ela gosta do poder de ser/ter algo ou se ela não tem, no jogo ela busca esse empoderamento” (SUTTON-SMITH, 2001, p. 75)²².

Saura (2014) acrescenta que participar de uma brincadeira é, ao contrário da ideia do entretenimento e da diversão, inconsequente e sem maiores danos, revela algo profundo, transformador, transgressor e formador da natureza humana. Isto é, leva os sujeitos brincantes não apenas ao lugar-comum do divertimento e do lúdico, mas a outros tipos de exercícios míticos: o brincar é também deflagrador de desafios corporais, de situações de enfrentamento, de exercícios de agressividade e potência, distanciamento e aproximação, sublimação, encantamento, aprendizado e descoberta.

Vaz (2002) trata sobre a educação do corpo e infância em ambientes educacionais, com uma discussão reflexiva sobre o controle e o disciplinamento do corpo na sala de aula e nos *espaçostempos* de Educação Física. No que diz respeito a infância, o autor reforça a necessidade de privilegiarmos a “condição de ser criança”, de sua expressividade, em face ao disciplinamento e a proibição da experiência da infância. O autor indica a importância de trazer o corpo em suas múltiplas expressões, em sua multivocalidade, histórias e expectativas, razões e paixões, limites, técnicas e cuidados que sobre ele incidem para o centro de nossas reflexões sobre os ambientes educacionais.

Nesse sentido, compreender as experiências brincantes das crianças, provenientes de pesquisas sobre as práticas cotidianas e os conhecimentos produzidos a partir dessas práticas nos *espaçostempos* da Educação Física, pode favorecer a

²² Tradução nossa: “[...] the child plays because he enjoys the power of being a cause, or because he doesn't have power and in play is seeking empowerment”.

desmistificação das brincadeiras lúdico-agressivas na escola e a sugestão de práticas pedagógicas que favoreçam a promoção do protagonismo infantil.

Faria et al. (2010a) mostraram que a inserção de aulas de Educação Física trouxe contribuições ao desenvolvimento das crianças, oportunizando a vivência de papéis sociais, a formação de relações interpessoais, o fortalecimento de demandas positivas, a diminuição de demandas negativas com o tempo, tais como impulsividade, desmotivação, manifestações de raiva e agressividade e a oportunidade de desenvolver habilidades que auxiliam no processo de criatividade.

Os autores sugerem que sejam oferecidos nas instituições de Ensino Infantil mais espaços e tempo para a criança brincar, que seja também introduzida a educação para o lazer e não apenas através do lazer. Que mais eventos lúdicos e livres sejam elaborados e planejados na organização da instituição ou fora dela e/ou com outras instituições, pois foi verificado que através dessas atividades a criança cria, recria, explora, transforma e expande seus relacionamentos. Nesse sentido, se os professores buscarem situações como essas para mediar práticas pedagógicas com as brincadeiras lúdico-agressivas, este fenômeno pode começar a ser desmistificado na escola.

No que concerne às manifestações brincantes, há diferentes aspectos que o brincar pode estar relacionado: a relação entre a agressividade e prazer; a influência da mídia com os desenhos animados e filmes; e, a questão de gênero que perpassa a brincadeira.

Candrea et al. (2009) fizeram uma revisão de livros, artigos e teses/dissertações para a compreensão das causas da agressividade na escola. Os autores chegaram a conclusão de que entender esse processo pode auxiliar os professores a entenderem as causas da agressividade entre as crianças. Como sugestão apresentam a valorização de atitudes positivas, o trabalho em conjunto com toda a equipe escolar e a contraposição a uma educação coercitiva, trazendo o jogo como uma possibilidade para contribuir com formas positivas e melhor entender as manifestações agressivas.

Na pesquisa de Richter e Vaz (2010b) expôs que não só em aulas de Educação Física, como em todos os momentos que perpassam o cotidiano da Educação Infantil, o corpo reconhece o prazer e também a dor. Muito demarcado por processos de ajustamento, modelagem, regulação e disciplinamento, o dia a dia da/na creche aparece fortemente delimitado por práticas que incidem sobre o corpo, revelando que, mesmo que aparentemente velado, ocupa lugar destacado na instituição.

Os autores apontam para a necessidade de conhecer os elementos que se inscrevem sobre o corpo nos ambientes educacionais. Alguns deles estão relacionados à castigos, ameaças e premiações que se estabelecem a partir da apreciação dos atos que se desviam das normas. Essas ações infundem temores, correções e disciplinamento de comportamentos “inadequados”, tais como palavras, gestos e expressões faciais, que se colocam como mandatos, como ordens enumeradas e/ou informações abreviadas, centralizadas no comportamento e privadas de escuta.

Outro ponto de destaque são as influências da mídia e dos desenhos animados e filmes nas brincadeiras infantis.

Barbosa e Gomes (2010) discutem sobre o uso da tecnologia e da influência midiática na brincadeira. A TV e os desenhos animados ganham destaque como um suporte para a brincadeira, com a interação e a personificação de personagens, conduzindo a sua imaginação para cenários e contextos que as crianças desejam, como imaginar ser um personagem de desenho animado, lutar contra monstros e salvar princesas, por exemplo, mostrando a passagem da observação dos desenhos para a atividade lúdica. Os autores propõem que os professores articulem em suas aulas elementos da cultura da criança, dialogando com o que elas vivenciam fora da escola. Para eles, pode ser uma forma de trazer a ludicidade de suas fantasias como um fator enriquecedor para as aulas.

Wiggers, Siqueira e Souza (2012) tratam sobre como as mensagens dos discursos midiáticos estariam presentes no universo infantil. Constataram que as mensagens midiáticas são exploradas no universo infantil e são refletidas na forma de consumismo, evidenciado nos trajes, objetos pessoais, preferências e comportamento das crianças. Outro ponto relevante é que as mensagens amplamente veiculadas pela mídia, incluindo aquelas que enfatizam a violência, ocupam um lugar importante, tornando-se conteúdo de brincadeiras e jogos simbólicos vivenciados por crianças. Assim, os autores concluíram que os conteúdos midiáticos exercem uma função socializadora entre as crianças, caracterizando-se como referências comuns na criação de suas experiências lúdicas.

Não podemos deixar de destacar a questão de gênero que perpassa a brincadeira. Silva e Daólio (2007) apresentaram um trabalho em busca de desenvolver um processo de “desconstrução” e desmistificação dos estereótipos traçados para a infância e, dentro dessa categoria, os estereótipos traçados para os gêneros. Concluíram que as crianças,

como sujeitos da pesquisa, configuram-se como um grupo com características próprias, que não se apresentam somente como simples reprodutoras das técnicas do mundo adulto, mas sim, como um grupo que ressignificam determinadas técnicas corporais de seu meio social e as articulam em seu cotidiano.

Barbosa, Martins e Mello (2017) reforçam a busca de permitir que nos *espaçostempos* da Educação Física na Educação Infantil a criança possa usufruir da prerrogativa de ser um sujeito de direitos, que só seria possível se fosse reconhecida a centralidade, a produção de cultura e o protagonismo infantil. Somente assim, outra leitura sobre as brincadeiras lúdico-agressivas no cotidiano escolar poderia ser realizada. Os autores concluem que isso sugeriria o reconhecimento da perspectiva da criança, bem como a valorização de suas racionalidades, conduzindo-nos a considerar outras formas de expressividade infantil que pulsam das experiências brincantes.

Escutando as vozes das crianças podemos contribuir com a articulação de suas brincadeiras em novas possibilidades de práticas pedagógicas, evidenciando a sua inventividade. Parafraseando Certeau (1994), é preciso que os professores se interessem não pelos produtos culturais oferecidos pelo mercado de bens de consumo (no que tange à passividade e ao interesse dos adultos), mas pelas operações dos seus usuários (arte de fazer com esses produtos) e ocupar-se com as maneiras diferentes de ‘marcar’ socialmente o desvio operado pela ação inventiva na prática (invenções do cotidiano criado pela criança), junto à cultura de pares infantil (o que é produzido na coletividade).

Portanto, reforçamos a discussão, bem como a reflexão sobre as diferentes manifestações brincantes presentes na escola. Uma vez que a brincadeira está relacionada ao aspecto subjetivo, o faz de conta, as interações entre as crianças e os comportamentos que elas esboçam, esses aspectos podem ressaltar linguagens brincantes idiossincráticas no cotidiano escolar. Por isso, a relevância de efetuar e de aprofundar mais investigações e ampliar a visão de mundo sobre as brincadeiras lúdico-agressivas na Educação Infantil.

CAPÍTULO V: *LIMITES INVISÍVEIS* – AS PERSPECTIVAS TEÓRICAS DO JOGO

O jogo é complexo, logo, ordem e desordem, certezas e incertezas, confusão e clareza coabitam um mesmo sistema, que não prevê soluções, mas problemas, sem eliminar a simplicidade e tampouco a complexidade (FREIRE, 2005b, p. 46).

Neste capítulo, busca-se compreender o jogo e a brincadeira, levando em consideração as contribuições de Freire (2005a,b) e de Sutton-Smith (2001) para o entendimento do hibridismo brincante.

Inicialmente, discute-se a complexidade para tratar sobre o jogo e a criança, com a contribuição de diferentes interlocutores que ressaltam em seus estudos a importância do contexto, da fantasia e do lúdico, direcionando para a discussão dos conceitos de Freire (2005a,b) de subjetividade e de ambientação do jogo.

Posteriormente, aborda-se a compreensão de Sutton-Smith (2001) sobre a ambiguidade da brincadeira para o entendimento de seus sentidos dentro do contexto das retóricas do jogo, dentre elas, ressaltamos as retóricas do poder, do imaginário, da identidade e da frivolidade.

Ainda guiados pela discussão sobre os conceitos de Freire (2005a,b) e de Sutton-Smith (2001) foram construídas algumas considerações sobre o jogo e o não jogo, ressaltando as fronteiras interpretativas que envolvem a sua complexidade no contexto do hibridismo brincante.

Em seguida, discute-se sobre o jogo e a experiência, apresentando a importância da socialização, da relação com o saber (CHARLOT, 2000) e da produção de sentidos que podem ser ressaltados nas práticas pedagógicas com crianças.

Depois, se estabelece uma discussão sobre o jogo e o ambiente escolar, indicando a necessidade de refletir sobre os tempos, os espaços e as linguagens brincantes das crianças no cotidiano escolar.

Conclui-se com o entendimento do jogo como objeto, possibilitando oferecer visibilidade para as produções e as lógicas brincantes infantis, assumindo outra racionalidade para os *espaçotempos* dedicados ao brincar no cotidiano escolar.

5.1 O DESAFIO DE COMPREENDER O JOGO

O direcionamento desse capítulo leva ao caminho de conhecer e de compreender a complexidade do jogo e da relação da criança no contexto que envolve o hibridismo brincante e nas maneiras singulares que descortinam a cena do jogo.

Nessa perspectiva de possibilidades e de interação, que a dimensão da complexidade se constrói. O entendimento entre o contexto organizacional e a interação entre as partes e o todo para o processo de construção do conhecimento conduziu Morin (1987) a desenvolver a teoria da complexidade. Para ele, “[...] não podemos reduzir nem o todo às partes nem as partes ao todo, mas [...] temos que tentar conceber em conjunto, de modo simultaneamente complementar e antagônico, as noções de todo e de partes, de uno e de diverso” (MORIN, 1987, p. 103).

A relação do todo e das partes e de uno e de diverso pode ser compreendida por meio da conexão e da inter-relação existente entre eles. Há um processo dinâmico no qual o todo não pode ser compreendido de um modo geral e nem somente como a soma de suas partes. Se for assim, não conseguiremos ter acesso a toda manifestação que um fenômeno pode apresentar. Desta forma, o todo e as partes se relacionam com o paradoxo do uno e diverso, isto é, na articulação íntima e interdependente que esses aspectos se polarizam e observamos a subjetividade e a ambiguidade do jogo (FREIRE, 2005b; SUTTON-SMITH, 2001).

A complexidade do jogo, baseada em Morin (1993), assenta-se na compreensão desse fenômeno como um movimento interativo, retroativo, tecido em conjunto, de ordem, de desordem, de impossibilidade de certeza absoluta e do reconhecimento da incerteza como concepção de mundo. Esse movimento alude ao hibridismo brincante e as suas rubricas, que segundo o autor:

[...] a ordem e a desordem, isoladas, são duas calamidades. Um universo que fosse apenas ordem seria um universo onde não haveria nada de novo, nem criação. Já um universo que fosse apenas desordem não chegaria a constituir uma organização e seria inapto ao desenvolvimento e a inovação. É por isso que precisamos conceber o universo a partir daquilo que denominei o tetragrama: ordem/desordem/organização/interações. Esse tetragrama não fornece a ‘chave’ do universo; ele permite compreender o seu jogo. Ele nos revela a sua complexidade. O objetivo do conhecimento não é descobrir o segredo do mundo numa palavra-chave. É dialogar com o mistério do mundo (MORIN, 1993, p. 87).

Deste modo, o princípio da dialógica, que possibilita manter a dualidade de elementos antagônicos, que se complementam e que enfatizam o “e” ao invés de “ou”; o princípio da recursividade, que rompe com a linearidade dos fenômenos; e, o princípio hologramático, que se inscreve no todo e na relação dialógica da parte e do todo, isto é, a parte está no todo, como o todo está nas partes. Esses elementos nos conduzem a reinterpretação e a ampliação do fenômeno do jogo e, conseqüentemente, do hibridismo brincante como algo que pode religar a criança aos seus universos lúdicos, as culturas do adulto às culturas das crianças, a natureza à cultura e a objetividade à subjetividade, evidenciando a ambiguidade e a complexidade do jogo.

Alves (2004) propõe o entendimento da complexidade pelo viés das tessituras que se desenvolvem nas redes de relações cotidianas, carregadas de subjetividades, de sentidos e de produção de conhecimento, vividas, pensadas e praticadas na escola. Para a autora, a complexidade do cotidiano e das práticas se encontram na necessidade de perceber os múltiplos processos educativos contraditórios.

Esses fatores se desenvolvem em um movimento desconhecido e inesperado sobre o que a criança vivencia com seus pares e constrói no jogo de múltiplas formas, indo ao encontro do pensamento de Freire (2005a,b, p. 35), quando ele diz que “o ato de jogar revela o jogo”. Nessa perspectiva, o que torna o jogo complexo é o envolvimento da heterogeneidade de seus elementos constitutivos, das condutas diversificadas que alimentam comportamentos e visões diferenciadas do que pode ser jogo e não jogo e, da relação, ao mesmo tempo, antagônica e interdependente existente entre a subjetividade e a objetividade presentes no ambiente próprio do jogo. É com esse sentido de intercruzamentos, ambiguidade e complexidade que procuraremos compreender o jogo, sobretudo o hibridismo brincante.

Para Sutton-Smith (2001), a busca por um significado do jogo mostra a sua complexidade. Devido a este fato, os conceitos são ora similares e ora muito diferentes, demonstrando a ambiguidade presente no jogo.

Por começar pela própria etimologia da palavra jogo. O termo jogo não foi traduzido da mesma forma por todas as línguas, por isso, a sua complexidade. Em algumas culturas apresenta uma mesma palavra para designar diferentes significados, enquanto que em outras, há diferentes vocábulos que têm a sua particularidade própria. Por exemplo, em latim, jogo e qualquer atividade lúdica é definido com uma única

palavra, *ludus* que deriva de *ludere*, expressando algo relacionado a não-seriedade, a ilusão, ao irreal. Huizinga (2007, p. 42) complementa que:

Em todas essas línguas, desde muito cedo, *ludus* foi suplantado por um derivado de *jocus*, cujo sentido específico (gracejar, tocar) foi ampliado para o de jogo em geral. É o caso do francês *jeu, jouer*, do italiano *gioco, giocare*, do espanhol *juego, jugar*, do português *jogo, jogar*.

No inglês, há dois vocábulos para designar jogo conhecidos por *play* e *game*. A fim de exprimir a natureza da atividade, Sutton-Smith (2001) fez uma diferenciação. O jogo como *game* tem como plano de fundo algo competitivo, que segue regras e apresenta expectativas previsíveis em seu resultado, como um ganhador, um perdedor ou um empate, sendo percebido mais nos esportes em geral.

Já o jogo como brincadeira, nos verbetes *play* ou *playful*, pode ser entendido como algo voltado para o campo da ludicidade, que absorve o ser brincante, prendendo a sua atenção e fazendo com que se entregue a atividade, sem ter um fim em si mesmo, como uma metáfora “[...] não brinca dentro de regras, mas com as regras, não brincam dentro de quadros, mas com os quadros, como uma imitação e divertimento” (SUTTON-SMITH, 2001, p.150).²³

Para Sarmiento (2003), a língua portuguesa, oportuniza outros vocábulos para se referir a uma experiência lúdica: brincar, como uma prática lúdica não-formal; jogo, como prática lúdica estruturada e regida por regras; e brinquedo, como artefato lúdico.

Nessa mesma direção, Caillois (1990) traçou a sua concepção de jogo por meio de dois polos de um mesmo *continuum*: *paideia* com a improvisação, turbulência e a fantasia e, o *ludus*, com as regras, a disciplina e o controle. Assim, podemos perceber as suas similitudes, pois ambas estão no terreno da “atividade lúdica” (CAILLOIS, 1990; BROUGÈRE, 2008; KISHIMOTO, 2007; CHÂTEAU, 1987). Entretanto, as suas diferenças se apresentam na preponderância de certa característica perante a outra.

Já Kishimoto (1998) e Brougère (1998) apresentam uma proximidade em suas definições sobre jogo. Ambos acreditam em uma família do jogo, na qual nas diferentes manifestações do jogo há analogias, semelhanças e diferenças, mostrando inter-relação e certa independência.

²³ Tradução nossa: “[...] doesn’t play within the rules but with the rules, doesn’t play within frames but with the frames, as in farce and comedy” (SUTTON-SMITH, 2001, p.150).

Assim, baseado nesses conceitos, este estudo compreende esses dois vocábulos, no sentido “moriniano”, não descartando a complexidade existente entre eles, mas a sua compreensão em conjunto, de modo complementar e antagônico (MORIN, 1987).

Outro ponto interessante é o caráter polissêmico do jogo, segundo Brougère (2003), está relacionado à configuração como as diversas culturas criam formas de jogar ou brincar em diferentes contextos sociais. Por isso, o autor considera que é o contexto social que define quais serão as brincadeiras escolhidas e o modo como elas serão concretizadas. Assim, consideramos nesse estudo que a brincadeira é uma aprendizagem social, pois “aprende-se a jogar”. Desta forma, a brincadeira necessita de um ambiente sociocultural para haver relações e trocas entre os atores sociais, adaptando e estruturando as capacidades e as possibilidades do meio em que a criança está. Desta maneira,

[...] jogo é o que o vocabulário científico denomina como “atividade lúdica”, que essa denominação diga a respeito a um reconhecimento objetivo por observação externa ou ao sentimento pessoal que cada um pode ter, em certas circunstâncias, de participar de um jogo. Situações bastante diversas são reconhecidas como jogo de uma maneira direta ou mais metafórica tais como jogos políticos (BROUGÈRE, 1998, p. 14, *grifo do autor*).

Nessa mesma perspectiva, Kishimoto (2007) parte do princípio que para estudar o jogo e a brincadeira é preciso que eles sejam contextualizados, percebidos dentro das relações e dos comportamentos e apropriados de sentidos pelos sujeitos brincantes.

[...] dessa forma enquanto fato social, o jogo assume a imagem, o sentido de que cada sociedade lhe atribui. É este o aspecto que nos mostra porque, dependendo do lugar e da época, os jogos assumem significações distintas. Se o arco e a flecha hoje aparecem como brinquedo, em certas culturas indígenas representavam instrumentos para a arte da caça e da pesca. Em tempos passados, o jogo era visto como inútil, como coisa não séria. Já nos tempos do Romantismo, o jogo aparece como algo sério e destinado a educar a criança (KISHIMOTO, 2007, p.17).

Neste caminho, o jogo remete aos aspectos simbólicos, motores, cognitivos, individuais, coletivos, bem como jogos de crianças, de adultos e de animais. Isso mostra a grande variedade e a dificuldade em definir o seu significado e as suas formas que estão expressos nesta categoria.

Para Huizinga (2007), as características fundamentais do jogo giram em torno de ser um fenômeno cultural, com a possibilidade de criação, de recriação e de

transmissão; ter um fim em si mesmo, enquanto atividade que tem sentido somente para quem está envolvido no plano simbólico da brincadeira; ter um misto de tensão e alegria, gerando conflitos, negociações, cumprimento e submissão às regras, e, principalmente, evadir-se da vida real, mesmo sabendo do caráter simbólico que está circunscrito nesse ambiente brincante. Melhor dizendo, é:

Uma atividade livre, conscientemente tomada como ‘não-séria’ e exterior à vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total. É uma atividade desligada de todo e qualquer interesse material, com a qual não se pode obter qualquer lucro, praticada dentro de limites espaciais e temporais próprios, segundo certa ordem e certas regras (HUIZINGA, 2007, p. 16).

Para Freire (2005b), definir até onde vai o limite do mundo subjetivo do mundo objetivo, deixa claro o seu desejo de saber e pesquisar para que lado a balança pende durante o jogo. No entanto, o peso da balança dependerá do contexto que o jogo está inserido, para o autor, “[...] o jogo é ambientado, em virtude de sua subjetividade – interna – predominante, a qual influencia e é influenciada pela objetividade – externa –, criando assim um ambiente próprio, específico do jogo” (FREIRE, 2005b, p. 46).

Na perspectiva de Freire (2005b), o jogo é entendido pela subjetividade humana, levando em consideração o arcabouço cultural e experiencial da criança e as situações-problema que ela pode se deparar e usar a brincadeira como uma maneira de produzir conhecimento dentro do seu cotidiano, para que, desta forma, possa interagir e entender a sua realidade.

Diante do exposto, percebe-se que há pontos em comum e que complementam a compreensão do universo do jogo. Autores como Kishimoto (2007) e Huizinga (2007) apresentam de uma forma detalhada suas características peculiares, que estão ligadas à liberdade, ao prazer, ao não-sério, à criatividade, às regras, à improdutividade, à incerteza, à não literalidade e à imaginação.

Indo de encontro a esse caminho, Freire (2005a) faz uma crítica a esses autores em relação à abordagem descritiva para a compreensão do jogo. Para ele, categorizar não significa delimitar a sua especificidade e, reduzir o jogo somente aos aspectos observáveis é conter o seu sentido. Entretanto, não nega a importância dessas características, mas faz uma ressalva que estas podem ser observadas em outros tipos de atividade.

Segundo o autor, cada vez que se investiga o fenômeno do jogo, as características já propostas se reafirmam e outras surgem, levando a um processo sem fim, chegando a conclusão que o jogo é um fenômeno complexo.

Baseado em Morin (1987, p. 103), concordamos com Freire (2005a), que a complexidade está relacionada em compreender e apreender o real em sua unidade e, ao mesmo tempo, em sua multiplicidade, isto é, pesquisar sobre o fenômeno estudado de modo recursivo, pluridimensional, contextualizado e interdisciplinar. Isso mostra que o jogo não deve ser analisado e interpretado em partes – como fizeram vários teóricos que dissertaram sobre o tema, pois os levaram a cair em armadilhas do positivismo –, mas sim, pensar na sua totalidade, de forma integrada.

O que é mais importante para Freire (2005b) é a preponderância do aspecto subjetivo e relacional sobre as características propriamente ditas, apontando que não é a atividade em si que define o que é jogo, mas a relação que o sujeito brincante tem com ele. Portanto, para o autor, a subjetividade é apontada como elemento central desta manifestação cultural e é na brincadeira simbólica que se observa a sua manifestação.

Talvez está nessa dimensão uma forma de pensar o jogo pela perspectiva do que se encontra nesta relação entre brincadeira, crianças e pesquisadores, percebendo a sutileza que envolve estudar o jogo. Isto é “[...] o investigador do jogo deveria deixar-se conduzir pela conduta lúdica para que o seu objeto de estudos não perdesse suas características básicas” (FREIRE, 2005b, p. 6). Quando investigamos o jogo, nada se perde, tudo tem sentido.

Como é o caso da metáfora do “Senhor do Jogo”, para explicar algo que impulsiona o ser brincante a querer brincar sem esboçar cansaço, a comandar os seus atos de forma recorrente e imaginativa e, principalmente, a não querer sair da brincadeira, se rebelando quando isso acontece, como uma espécie de *nonsense*.

Como uma atração irresistível, o Senhor do Jogo controla, restringe e dá sentido as ações e as representações no universo brincante (FREIRE, 2005b). Com base na vontade de (re)criar simbolicamente suas brincadeiras, o Senhor do Jogo orienta e impõe condições prévias para que ele possa acontecer no mundo do jogo. No entanto, não se vive só de jogo. Neste caso, a vida terminaria, seria a sua destruição total.

Nesta lógica, não defendemos só o jogo, mas a sua união com o trabalho, de modo equilibrado. Ou seja, o jogo como objeto de ensino, evidenciando o protagonismo das crianças em conjunto com os conhecimentos e a mediação pedagógica do professor.

Nesse caminho que se imagina que as brincadeiras lúdico-agressivas poderiam ser realizadas na escola. Como salienta Freire (2005a, p. 66):

Portanto, o jogo como um sistema complexo que, irresistivelmente, tende à desordem (o caos) deve agora ser estudado na perspectiva de compreender a dinâmica sistêmica de seu processo organizacional. Pois, desse modo, será possível superar as lineares pedagogias tradicionais/tecnicistas, criando-se espaço para a elaboração e o fortalecimento de pedagogias/metodologias inovadoras que priorizam o jogo como desencadeador (responsável) do processo de aprendizagem (SCAGLIA, 2003), ao mesmo tempo em que a Educação Física deve pensá-lo enquanto conteúdo a ser ensinado e objeto de estudo a ser cada vez mais investigado (...) (FREIRE, 2005a, p. 66)

É neste movimento de entrar e de sair do mundo da fantasia, de ter algo a se agarrar para voltar ao mundo real e de aventurar-se em sua sedução, que reside o prazer de jogar. Para Freire (2005b, p. 42):

[...] o fato é que precisamos imaginar e, para que a imaginação progrida, precisamos jogar... E aí trazemos para o mundo imaginário as coisas que estavam fora de nós para que recebam um tratamento que caiba no mundo humano. E esse fenômeno, tudo indica, consiste em destacar do mundo real uma parte sua que é igualmente real, mas que chamamos de imaginação, de fantasia, e que pode ficar em nós, em nosso mundo espiritual... capazes de transformar em imagens as experiências empíricas.

Outro ponto importante que envolve o trabalho de Freire (2005b) é a “ambientação do jogo”, quando traz para a discussão a complexidade, que, para ele, deveria ser vista por meio da experiência, do contexto e da interação entre as partes, sem deixar de reconhecer o devido valor que elas têm em um sistema, neste caso, o “ambiente vital do jogo”.

Este ambiente brincante indicaria uma “direção para o jogo”, levando o “ser no jogo”, melhor dizendo, a criança no jogo, a usar a sua subjetividade, no sentido de se voltar mais para si do que para o mundo quando joga, movida por uma nítida “polarização da atividade lúdica no território subjetivo do ser”. Isso mostra que “[...] o jogo não é só subjetivo, é também, em menor escala, objetivo, assim como o jogo não é só desejo de ser, é também, em menor escala, desejo de ter” (FREIRE, 2005b, p. 63). É uma maneira das crianças se apropriarem, atribuírem sentido e exercitarem o jogo quantas vezes achar necessário e da forma que as convenha.

Assim, vai se delineando um ambiente propício ao jogo. Para tanto, é preciso que tenha terreno e elementos férteis para tal, nos quais, o lúdico, os conflitos existentes

no jogo e a perspicácia de não se deixar dominar pelo “Senhor do Jogo” se façam presentes na realidade brincante e, ao mesmo tempo, constituam o equilíbrio e a habilidade de lidar com o faz-de-conta.

Mas será que as crianças conseguem não serem aprisionadas pelo “Senhor do Jogo”? Será que elas conseguem construir estratégias com seus pares para que isso não aconteça? Quais seriam elas? São questões que o próprio autor não tem respostas imediatas, mas que tenta buscar ou se aproximar durante as suas discussões, apontando algumas direções e situações do cotidiano para entender e nos fazer pensar sobre outras possibilidades, indo em direção às reflexões deste estudo.

Uma possibilidade são os adultos. Eles agem neste terreno do jogo como dispositivos para chamar as crianças para retornar à realidade, por meio das regras e das ordens expressas na sociedade ou no ambiente em que devem controlar.

As próprias crianças também criam suas estratégias para não se sentirem aprisionadas pelo “Senhor do Jogo”, sobretudo, quando ultrapassam a fase da percepção do que faz parte e não faz parte desse ambiente e quando já conseguem discernir brincadeira da realidade, isto é, sabem quando é jogo e não jogo.

Uma segunda possibilidade é estar “[...] livre das obrigações objetivas para ter acesso ao jogo. E é ao ver-se livre de obrigações objetivas que nos refugiamos na esfera do mundo subjetivo” (FREIRE, 2005b, p. 67). Isto é, na perspectiva do autor, nos voltamos para si, para o que faz parte do enredo brincante e nos distanciamos do que não convém entrar na brincadeira e, somente neste caso, que o jogo acontece.

Uma terceira possibilidade é o caráter de simulação e de faz-de-conta presente no desenrolar da atividade brincante, que vai além de uma representação, na verdade, se auto representam, “[...] essa pode vir a ser a mais completa tradução, para o mundo exterior que o jogo fornece” (FREIRE, 2005b, p. 67). Não se pode esquecer que esse aspecto deve levar em consideração a percepção limítrofe da consciência e da seriedade infantil que a criança demonstra ao brincar, que ultrapassa o nível do real.

Uma quarta possibilidade é o aspecto do “não necessário”. Só pode haver jogo quando há um “ambiente de sobras”. Ou seja, quando temos tempo para dar asas a nossa imaginação. E, da mesma forma, acontece com o desejo do jogador. Este só entraria no jogo se quisesse e não por obrigação, evidenciando que se joga por jogar, “sem intenção de sua realização” (MATURANA; VERDEN-ZOLLER, 1994).

O último ponto, que atravessa os estudos de Freire (2005b), é o caráter do jogo ocorrer no terreno da subjetividade, acrescenta ele, que tem como possibilidade ir além do jogador, além da subjetividade, já que o jogo pode acontecer, renovar-se, repetir-se e materializar-se em novos comportamentos e ações no campo da simulação, isto é, no faz de conta.

Freire (2005b) faz uma ressalva importante em relação à dominação e o arrebatamento durante o processo brincante, quando a linha tênue e os limites vão se tornando mais frágeis e ultrapassando a fronteira de não ser mais jogo, de modo cada vez mais evidente. Fronteira essa, no que diz respeito ao tema central deste trabalho – hibridismo brincante –, estaria em um terreno ambíguo, incerto, podemos dizer, entre o riso e o choro.

Por vezes, arrisca-se tanto o jogador que os limites entre o jogo e a realidade tornam-se por demais tênues, podendo romper-se de vez. Mas são esses os jogadores que, por vezes, voltam ao nosso mundo com as obras mais belas. Julgo que seja neste campo perigoso, que torna difusas as barreiras entre os dois mundos, que se constrói a beleza mais sutil, aquela que, muitas vezes, enlouquece seu autor (FREIRE, 2005b, p.66-67).

O autor indica que o jogo requer entrega total, mas não tem como afirmar se isso, de fato, pode acontecer, senão o “Senhor do jogo” poderia dominar esse ser e fazer com que não retorne à realidade ou desequilibre o jogo. Porém, é através das crianças que conseguimos visualizar esse processo, mas, de alguma maneira, algo as prende a realidade, “[...] muito provavelmente os objetos utilizados nas brincadeiras, palavras, sensações, isto é, ligações permanentes com a realidade que não se perdem durante os jogos” (FREIRE, 2005b, p. 69). É neste sentido que o jogo supre os desejos e a imaginação.

Contudo, é preciso invocar e ser seduzido pelo “Senhor do Jogo” e pelas esferas da não necessidade, da repetição com sentido e da retirada do terreno da objetividade, para entender o que essa entrega representa. Somente desta maneira, segundo o autor, será possível compreender o sentido do jogo.

5.2 A AMBIGUIDADE DO JOGO

Para ilustrar outro ponto de vista, Sutton-Smith (2001) nos apresenta a dimensão do jogo como algo ambíguo e imprevisível. O autor se baseia no conceito “geertziano” para discorrer sobre o jogo e a brincadeira como uma forma de se pensar sobre a cultura e a necessidade de ser interpretado por meio de suas retóricas.²⁴

Sutton-Smith (2001) discute sobre a “ambiguidade do jogo”, com o objetivo de compreender o seu significado, mesmo que se apresente de modo indireto, impreciso ou assumindo múltiplas formas, revelando posicionamentos lúdicos ficcionais, frívolos, incertos e ambíguos na relação com o jogo.

Seus estudos trazem diferentes teóricos para demonstrar que há uma grande diversidade de significados e de vocábulos para expressar o que seria o jogo. E essa angústia e esse desejo são demonstrados em sua busca para entender esse paradoxo.

Para ele, o jogo assumiria uma postura contrária à do trabalho, designando-o como algo simulacro, divertido, incoerente, não produtivo e muito sério, de modo que ele acontece em um mundo à parte, porém, simultâneo ao mundo real. Assim, caracteriza-o como algo “[...] fora da vida comum, imaterial, desinteressado, não-utilitário, voluntário, espacialmente e temporalmente separados, infantil, não profano, governado por regras e totalmente envolvente, isso idealiza e sacraliza o jogo” (SUTTON-SMITH, 2001, p. 203).²⁵

Um ponto chave em sua obra são as retóricas. Ele as emprega para iluminar o caminho para o entendimento sobre o jogo. Ressalta, também, que todas elas têm impacto uma sobre a outra e destaca seus sete elementos principais: destino (jogo como apostas e controle metafísico), poder (jogo como representação de conflitos), imaginário (jogo como improvisação lúdica), *self* (jogo como atividade solitária), identidade (jogo como confirmação de pertencimento), frivolidade (jogo como *nonsense*) e progresso (jogo como desenvolvimento).

Contudo, escolheu-se expor as principais características das retóricas do imaginário, da identidade, da frivolidade e do poder, por considerar que estes elementos

²⁴ “A palavra retórica é usada aqui no sentido moderno como sendo um discurso persuasivo ou uma narrativa implícita, conscientemente ou inconscientemente adotada pelos membros de uma particular afiliação para persuadir os outros da veracidade e conveniência de suas crenças [...]. As retóricas populares são em larga escala “formas de pensar” cultural em que a maioria de nós participam de uma forma ou de outra, embora alguns grupos específicos serão mais fortemente defendidos por esta ou aquela retórica particular” (SUTTON-SMITH, 2001, p. 8-9).

²⁵ Tradução nossa: “[...] play is outside of ordinary life, that it is immaterial, disinterested, nonutilitarian, voluntary, spatially and temporally separate, childlike, nonprofane, governed by rules, and utterly involving, he idealizes and sacralizes play”.

se aproximam da discussão sobre o hibridismo brincante, presentes nas relações entre as crianças.

Para tanto, o autor apresenta uma discussão relevante para este estudo ao tratar sobre a inter-relação entre o jogo e o não-jogo dentro do âmbito das retóricas, principalmente, quando traz à tona o jogo intrínseco e a sua sedução em buscar decifrar como se afetam reciprocamente. É algo que está na esfera do não-dito, do oculto e do prazer dos participantes, que nos conduz a investigar como se desenvolve o hibridismo brincante.

Então, para compreender as retóricas do jogo e suas fontes de ambiguidade é preciso contextualizá-lo dentro de um “[...] sistema através do qual nós construímos o significado de cultura em que vivemos” (SUTTON-SMITH, 2001, p. 9).²⁶ Por isso, a necessidade de levar em consideração o contexto brincante, as influências sociais e as características dos jogadores. Assim, será possível se aproximar dos elementos que compõem a expressividade da brincadeira.

Com o objetivo de abarcar o contexto da ambiguidade do jogo, selecionamos as retóricas que se relacionam com o hibridismo brincante: imaginário, identidade, frivolidade e poder. Por meio dessas retóricas, que se afetam reciprocamente, podemos traçar uma possibilidade de produção de sentido para o jogo e o que ele pode aparentar.

A retórica do imaginário, segundo o autor, está relacionada a dimensão do não real, da fantasia, do devaneio e da improvisação lúdica e é sustentada pela imaginação, pela flexibilidade e pela criatividade no jogo, ao enfatizar o lado selvagem da imaginação infantil como um jogo metafórico.

Traz um termo relevante para esta retórica que é a fantasmagoria, realçando a proteiformidade da brincadeira, no que diz respeito as mudanças rápidas de coisas vistas ou imaginadas durante o momento brincante, mostrando que “[...] o jogo pode ser, ao mesmo tempo, pesado e leve, ritualístico ou lúdico, sério e frívolo. Há uma constante mudança heteroglossia de vozes e o reino não é polarizado, mas sempre é fluido” (SUTTON-SMITH, 2001, p. 128).²⁷

Ressalta que sem o jogo não poderíamos sobreviver, a flexibilidade da imaginação é garantia final da nossa sobrevivência. É através dele que nos tornamos

²⁶ Tradução nossa: “[...] systems through which we construct the meaning of the cultures in which we live”.

²⁷ Tradução nossa: “[...] thus play can be both heavy and light, ritualistic and playful, earnest and frivolous. There is an ever changing heteroglossia of voices, and the realm is not polarized but always fluid”.

completos, por isso, o jogo nos fascina e nos convoca a fazer parte dele. Então, o que faz o jogo se tornar jogo e atrair todos os seus integrantes é a sua fundamental característica – a transformação. No plano da fantasia, isso permite “[...] fazer o que está presente ficar ausente e o que está ausente ficar presente” e se transportar para este universo brincante como quiser (SUTTON-SMITH, 2001, p. 127).²⁸

É a fantasia, a criatividade, a imprevisibilidade, a metáfora lúdica, a disputa e a liberdade que fundamentam a retórica do imaginário, considerando que suas peculiaridades a torna ambígua, ao lidar com as regras-limite do contexto do jogo. Isso quer dizer que é preciso que o ser brincante reconheça ou tenha consciência do que é jogo e do que é não jogo. Senão, pode ultrapassar esse limiar e causar constrangimentos ou conflitos entre os pares. Ao mesmo tempo, esta pode ser uma forma de jogar, pois para Sutton-Smith (2001, p. 150).²⁹

Quem brinca com a ambiguidade de sua própria dissimulação deve ultimamente ser percebido como sendo uma forma de jogo. Brincando apenas com esta dualidade – se realmente significa isso ou é apenas jogo – é a maior forma de ambiguidade do jogo.

A retórica da identidade está vinculada ao jogo como formas de ligação, de cooperação e de construção de sentido para produzir uma identidade, uma confirmação, uma permanência, um avanço de poder perante o grupo infantil, criando laços entre os atores sociais. Portanto, a integração é a chave desta retórica (SUTTON-SMITH, 2001).

São nas performances lúdicas que se supõem que as crianças agem, confabulam, persuadem uns aos outros e socializam ações que acabam influenciando o grupo e criando brincadeiras e identidades. Ela é baseada em uma prática cultural coletiva, na qual a visão comunal, entendida como representações metafóricas de nossa própria identidade, revelam reinos figurativos que denotam ações humanizadoras e, ao mesmo tempo, desordenadas. Todavia, é nessa relação que se sobressai a representação, o caráter integrativo dos grupos/pares e o pertencimento no terreno brincante.

Para tanto, segundo o autor, as “identidades lúdicas inversivas” surgem dessas performances e denotam uma maneira de empregar estratégias lúdicas para construir, inverter e transformar suas identidades, demonstrando a ambiguidade desta retórica.

²⁸ Tradução nossa: “[...] the act of making what is present absent or what is absent present”.

²⁹ Tradução nossa: “[...] one who plays with the ambiguity of his own pretense must ultimately be perceived as being at play in some form. Playing with just that ambiguity – whether he really means it or is just playing – is the most ambiguous form of play”.

Assim, os sujeitos brincantes assumem uma “[...] forma dominante de jogo, que o transforma totalmente, então, se torna uma síntese desordenada com suas próprias formas pré-existentes” (SUTTON-SMITH, 2001, p.100).³⁰ Prevalece, desta maneira, a atuação do conflito, do *nonsense*, da improvisação e da metamorfose como afirmação a identidade no jogo, pois a criança, à sua maneira, interpreta e compartilha esses momentos brincantes da forma com que elas brincam, dentro do contexto social do grupo.

Assim, o autor destaca que há múltiplas formas de culturas de jogos, que fornece aos participantes a solidariedade, a identidade e o prazer. E que a sua maior função é o “[...] encanto de jogar ou de ser lúdico dentro de uma cultura específica do jogo. A mais importante identidade para jogadores é tipicamente o papel que eles desempenham brincando” (SUTTON-SMITH, 2001, p. 106).³¹ E isso reforça a identidade do jogo dentro de uma comunidade de valor e de pertencimento em sua cultura de pares.

A retórica da frivolidade apresenta características de inatividade, de desocupação, de irracionalidade, de não ter sentido e nem propósito. Supõe-se que as crianças criam suas engenharias brincantes a partir de enredos que têm o *nonsense* como plano de fundo. Entretanto, o contexto, as relações e as negociações entre os pares que vão apontar para algo ressignificado no campo do hibridismo brincante. É nesse desenrolar que o *nonsense* se faz presente, por meio da incoerência e da inversão dentro das atividades brincantes.

O autor nos mostra que essa peculiaridade nos remete ao “jogo diletântico”, relacionado a algo que provoca interesse por afinidade e não por obrigação. Isso demonstra o inter cruzar dessa dimensão com a ludicidade, apontando para a ambiguidade desta retórica, assim, “[...] o diletante é um ser lúdico, que busca no seu jogo apenas divertimento ou algo incoerente. Ele brinca com o jogo por si só. Ele é a personificação da ludicidade” (SUTTON-SMITH, 2001, p. 210).³²

Para Sutton-Smith (2001), a retórica da frivolidade fundamenta todas as outras, já que pode compor e ser um viés da ludicidade, levando a transformação e a

³⁰ Tradução nossa: “[...] the dominant play form, totally transform it, so it becomes an upside-down synthesis with its own preexisting forms”.

³¹ Tradução nossa: “[...] is the enjoyment of playing or being playful within a specific culture of play. The most important identity for players is typically the role that they are playing”.

³² Tradução nossa: “[...] the dilettante is a dabbler, one who pursues his play just for amusement or in a desultory way. He or she plays with play itself. He is the personification of playfulness”.

transcendência terrestre do ser brincante, de viajar para a dimensão do faz de conta e poder negar a realidade e a mortalidade.

Por fim, a retórica do poder versa sobre o jogo como representação de conflito, de fortalecimento do mais forte, de organização da brincadeira e da busca pelo poder, controle e dominação como uma compensação ou uma realização de desejo, isto é, “[...] a criança brinca porque ela gosta do poder de ser uma causa ou porque ela não tem e no jogo está buscando o empoderamento” (SUTTON-SMITH, 2001, p. 75).³³

Neste sentido, a dimensão da disputa permeia esta retórica, no que diz respeito a luta pela superioridade, a construção de identidades e a ligação entre os seus pares. A sua ambiguidade é evidenciada no momento em que, ao invés de separar seus integrantes, os une, devido ao entusiasmo que os envolve durante a brincadeira.

Outro ponto importante é que as expressões infantis podem gerar um ambiente confuso para o observador externo, pois no jogo podem ser visualizados tanto o contexto do *nonsense* como da ambiguidade, que segundo Sutton-Smith (2001, p. 82), ressaltam formas ao mesmo tempo, “[...] incivilizada, de expressão irracional de poder ou civilizada e racional” e, contidas e refreadas pelas regras da sociedade, destacando que a maior forma de jogo é a de disputa, como um “texto para interpretar o poder das relações dentro da cultura”.³⁴

Já a retórica do poder pela irracionalidade está associada as formas específicas de disputas, que se baseiam no prazer pela fantasia e por [...] um fluxo ininterrupto de apostas, estratégias, artifícios, blefes, disfarces, conspirações e posturas indefinidas como individuais e coalizões de lutas, algumas vezes habilmente, mas frequentemente divertidamente para brincar de jogos enigmáticos cujas estruturas são claras, mas cujo o ponto não é (SUTTON-SMITH, 2001, p. 83).³⁵

Nesta dimensão, Spariosu (1989) destacou dois tipos de jogos dentro da retórica do poder, que refletem disputas lúdicas em seu interior: jogos ordenados (ligação com regras do jogo de estratégia e habilidades físicas) e jogos de desordem (denota algum

³³ Tradução nossa: “[...] the child plays because he enjoys the power of being a cause, or because he doesn't have power and in play is seeking empowerment”.

³⁴ Tradução nossa: “[...] uncivilized, irrational expressions of power or as civilized and rational ones”; “[...] text to interpret the power relationships within the culture”.

³⁵ Tradução nossa: “[...] unbroken stream of gambits, ploys, artifices, bluffs, disguises, conspiracies and outright impostures as individuals and coalitions of individuals struggle, sometimes cleverly, more often comically, to play enigmatical games whose structure is clear but whose point is not”.

tipo de desordem ou caos). Ou seja, o primeiro está ligado a ordem e a civilidade, enquanto que o segundo, está no plano da inversão simbólica e das brincadeiras de luta.

É como se o ser brincante trajasse uma espécie de “máscara do jogo” para entrar neste universo. Isso demonstra, também, que há sempre uma ambiguidade nestes tipos de jogos, pois não sabemos até que ponto eles se deslocam para a ordenação e racionalidade ou para desordem e irracionalidade.

Portanto, percebe-se que as retóricas que expressam o jogo e a sua ambiguidade se encontram entre dois mundos – real e imaginário – nas quais, oferecem ao jogador elementos que podem coexistir dentro do jogo em si, conjugando os aspectos racionais ou irracionais, bem como aspectos lúdicos, turbulentos e de *nonsense*.

5.3 O JOGO E O NÃO JOGO

Este tópico tem como finalidade apresentar aproximações entre o jogo e o hibridismo brincante. O texto permitiu identificar características que podem ajudar a compreender o que permeia esse tipo de brincadeira.

Supõe-se que as brincadeiras lúdico-agressivas estão no campo da ludicidade, mas que, de alguma maneira, a transgressão e a vontade de brincar de forma mais corporal, enérgica e conflituosa podem demonstrar certa ambiguidade no primeiro olhar, evidenciando o que está na superfície do jogo. No entanto, reforçamos a necessidade de (re)construir um olhar sensível, que se caracterize por ser “[...] curioso, descobridor, olhar de quem olha querendo ver além” (DIAS, 1999, p. 179), isto é, um olhar novo que busca ver além do que o jogo pode aparentar, abrindo espaço para novas descobertas e o que ele pode revelar.

Compreende-se, também, que não se pode frivolar este fenômeno, contudo, uma alternativa é buscar observá-lo não como algo negativo, proibitivo e de controle no cotidiano escolar, mas considerar que pode haver outro lado a se analisar, contendo vestígios de características do jogo com aspectos proteiformes, dinâmicos e complexos contidos na polissemia das relações, dos comportamentos e dos significados, bem como pela socialização, pelo protagonismo e pelo comportamento positivo que podem ser manifestadas no hibridismo brincante e que se supõem fazer parte da brincadeira infantil.

Do mesmo modo, sabemos que a sociedade e a escola possuem regras, normas e ordens para adequar e limitar o corpo quanto ao seu excesso. E esse tipo de brincadeira se enquadra dentro desta situação. Então, como se poderia compreender o hibridismo brincante quando a agressividade e o *nonsense* se misturam neste terreno lúdico? Talvez, com a reflexão sobre o caráter desse tipo de brincadeira poderíamos chegar a algumas pistas sobre essa questão.

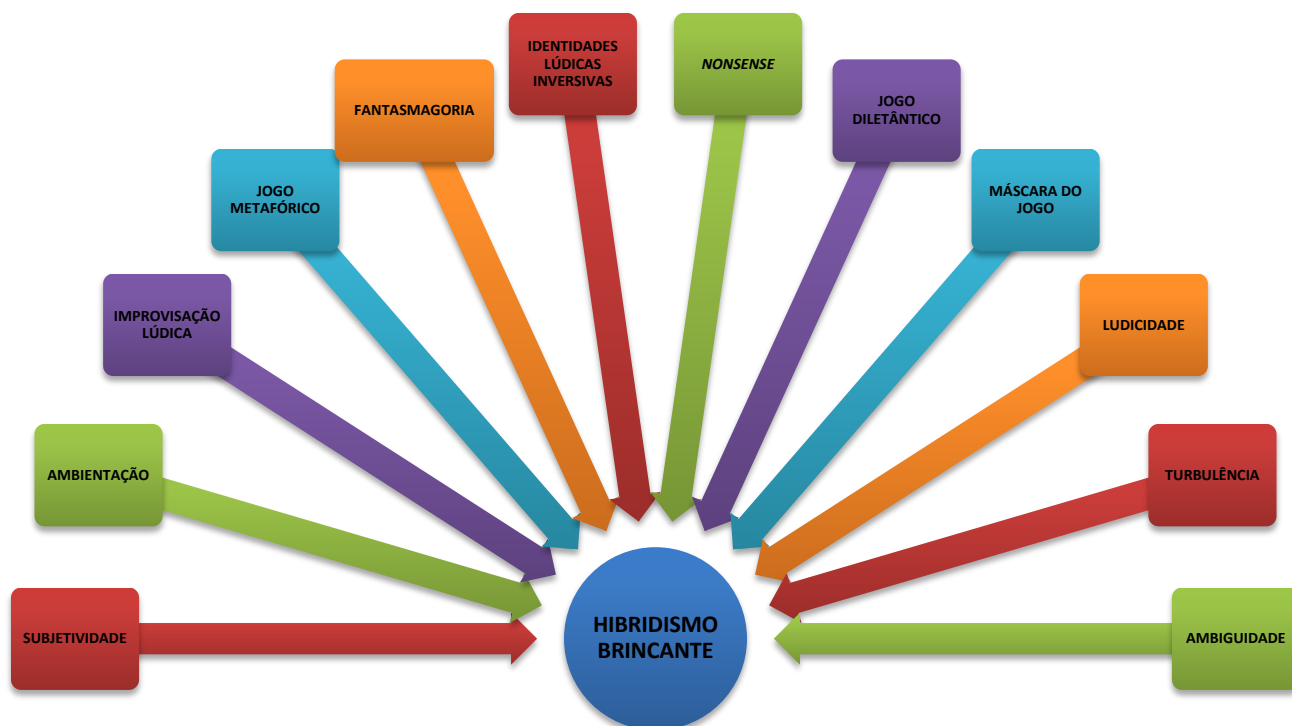
Primeiro, a experiência social, a necessidade de interação e a capacidade de imaginar fazem com que a criança conduza esses elementos para o campo de ação brincante, contextualizada com a temática compartilhada entre seus pares. Todavia, também, poderia indicar algo descontextualizado na visão do adulto, alguma ocorrência que deveria ser logo repreendida (WAJSKOP, 2009; KISHIMOTO, 1999). Isso levantaria possibilidades para se pensar sobre o hibridismo brincante como algo que acontece contextualizadamente, abarcado por elementos simbólicos e que podem acontecer de forma camuflada sob o olhar adulto.

Segundo, as crianças podem expressar suas ideias, seus sentimentos e sua ação brincante dentro das fronteiras do que delimitam o mundo subjetivo do mundo objetivo.

Esse fato não deixa de ser complexo, pois, ao mesmo tempo, em que esboçam alegria, arrebatamento e invocação do “Senhor do Jogo”, podem também exibir um limite tênue para outra dimensão, ao ponto do jogo se transformar em não jogo (SUTTON-SMITH, 2001). Logo, nesse campo, não poderia existir mais a brincadeira, se tornando algo na esfera do não prazer, da angústia e do pranteio, ultrapassando as regras-limite do jogo. Por isso, a necessidade de se entender a direção do jogo, compreendendo as lógicas brincantes e, o que as interações brincantes podem revelar.

E terceiro, o jogo parece envolver a dimensão da ambiguidade e também da interpretação, nas quais as retóricas indicadas e suas ideias-chave se articulam com o hibridismo brincante, sugerindo aspectos importantes para se observar esse fenômeno, exemplificados na compilação de conceitos expressos na imagem a seguir:

Imagem 13: Compilação de conceitos de Freire (2005a,b) e Sutton-Smith (2001) sobre o hibridismo brincante



Fonte: Os Autores

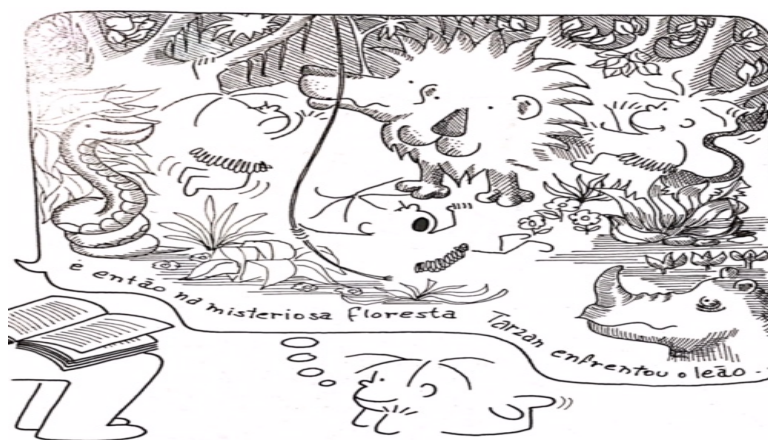
Isso permite perceber que a brincadeira pode se assumir de diferentes formas: lúdica, frívola, incerta, conflitante, oculta e ambígua. Essa é a direção que se concentrará o nosso olhar, a fim de investigar a engenharia brincante nas brincadeiras infantis, que perpassam o hibridismo brincante.

Com base nesses pontos, seguiremos em buscar que tal compreensão pode evidenciar a procura por conhecer as especificidades da criança dentro de suas brincadeiras, de suas experiências, de seus comportamentos e de seu protagonismo que podem nos oferecer um ambiente para apreciar com um olhar mais apurado, o cotidiano infantil. Mas, para que isso possa acontecer, seria necessário que os professores exercitassem a sua sensibilidade para alcançar as dimensões que envolvem a brincadeira, exercitando o olhar, isto é, capturar o que de fato está explícito implicitamente ou o que está implícito explicitamente na brincadeira.

5.4 O JOGO E A EXPERIÊNCIA

O jogo e a brincadeira são formas de a criança viver experiências essenciais para a sua vida, de reconstruir, de ressignificar e de simbolizar o cotidiano nos limites de suas necessidades. Brougère (2008, p. 59) ressalta que “[...] a brincadeira, é, entre outras coisas, um meio da criança viver a cultura que a cerca, tal como ela é verdadeiramente e não como ela deveria ser”. Esse processo requer criatividade e envolvimento. Estabelecer um cenário de fantasia é possibilitar que desejos e histórias sejam construídos no terreno brincante da escola, por isso a importância de ver o mundo com olhos de criança, como apresentado pela imagem de Tonucci (2005):

Imagem 14: Ver o mundo com olhos de criança



Fonte: Tonucci (2005)

Embora consideremos que a criança deva vivenciar quaisquer oportunidades lúdicas que façam parte da sua infância e que brincar seja uma necessidade vital para elas, mesmo com este cenário, ainda há perspectivas diferentes:

Raramente as crianças são vistas de uma forma que contemple o que são – crianças com vidas em andamento, necessidades e desejos. Na verdade, na vida atual, as necessidades e os desejos das crianças são muitas vezes considerados como causa de preocupação por adultos, como problemas sociais ameaçadores que precisam ser resolvidos (CORSARO, 2011, p. 18).

As experiências brincantes infantis são oportunidades de o professor repensar o processo educativo, interagir e aplicar novos conhecimentos aprendidos com as crianças, bem como a possibilidade de conhecer o que se passa entre elas em seus momentos brincantes no cotidiano escolar, “[...] não somente em relação à reconstrução, pela própria criança, do conhecimento já produzido, mas também para ação coletiva da

cultura infantil advinda dessa experiência e da sua imaginação” (FARIA; FINCO, 2011, p. 12). Deste modo, os professores poderão compreender a idiosincrasia da cultura lúdica infantil e as suas transgressões. E quanto mais próximo dessa realidade o professor estiver, maior será a capacidade de abarcar e compreender as experiências brincantes das crianças.

E para se apropriar do mundo, partimos do ponto que a criança já nasce mergulhada em um ambiente social, que pode ser influenciada e transformada ao longo de sua trajetória, desmistificando a crença do biologicismo e do inatismo na vida infantil. É por meio da relação, da experiência social e das trocas que se estabelecem durante a brincadeira que a criança constrói e vive o seu mundo paralelamente ao mundo do adulto, de modo direto ou indiretamente influenciado pelo que está a sua volta. Wajskop (2009, p. 25) complementa que:

A criança desenvolve-se pela experiência social, nas interações que estabelece, desde cedo, com a experiência sócio histórica dos adultos e do mundo por eles criado. Desta forma, a brincadeira é uma atividade humana na qual as crianças são introduzidas constituindo-se em um modo de assimilar e recriar a experiência sociocultural dos adultos.

Mello, Fachel e Sperb (1997) nos mostram a importância do mundo simbólico e do brincar de faz de conta de modo coletivo, indo ao encontro da perspectiva deste estudo, de compreender o hibridismo brincante por um viés relacional e comportamental. Para os autores:

[...] o faz de conta coletivo é uma atividade absolutamente interativa e que pertence não a um só indivíduo, mas a um espaço construído por ele e compartilhado com alguém mais. Trata-se de um espaço de interação que é criado na interface das interações das crianças e desaparece quando o esforço para o manter não é continuado (MELLO; FACHEL; SPERB, 1997, p. 74).

Assim, a brincadeira pode evidenciar pressupostos para compreender a socialização da criança com seus pares e a produção de culturas infantis. Quando brincam, constroem relações, constituem grupos e vínculos sociais, laços afetivos, criam, aceitam, se adequam e modificam regras e papéis em suas experiências brincantes, que se caracteriza por ser relacional. As DCNEI (BRASIL, 2013, p. 87) apontam para a importância do processo de socialização entre as crianças:

Na história cotidiana das interações com diferentes parceiros, vão sendo construídas significações compartilhadas, a partir das quais a criança aprende como agir ou resistir aos valores e normas da cultura de seu ambiente. Nesse processo é preciso considerar que as crianças aprendem coisas que lhes são muito significativas quando interagem com companheiros da infância, e que são diversas das coisas que elas se apropriam no contato com os adultos ou com crianças já mais velhas. Além disso, à medida que o grupo de crianças interage, são construídas as culturas infantis.

Esses aspectos aguçam o nosso olhar para “pistas” que brotam do cotidiano e ganham visibilidade nas experiências vivenciadas na prática brincante das crianças, exigindo novas metodologias e olhares para esse cotidiano que os velhos métodos não conseguem alcançar.

Charlot (2000) indica que o olhar que se sugere está tangenciado pela relação com o saber e pela noção de experiência que o sujeito constrói em sua rede de relações, de forma ampla e repleta de pluralidade, a partir do cruzamento do sujeito com o mundo, demarcado por uma dimensão relacional, coletiva e social.

A figura do sujeito para o autor é o princípio no qual as relações acontecem e se interligam para se compreender o saber. Este, por sua vez, é abarcado pela acepção de um “produto comunicável”.

Assim, o autor percebe que o saber e/ou a relação com os saberes não acontecem sozinhas, entretanto, necessitam de uma interação, de uma “história coletiva”, de uma “relação do sujeito com os outros” e, ainda, de ser apropriado pelo sujeito, indicando o valor da “presença fora de si” e da produção de sentidos. Isso quer dizer que essa relação com os saberes é dada pelo envolvimento com o outro e com o aprendizado sendo apreendido por um viés social. Isto é: “[...] como diz muito bem J. Schlanger, não há saber em si, o saber é uma relação. Essa relação, acrescentarei eu, é uma forma de relação com o saber. Ou ainda: se a questão da relação com o saber é tão importante, é porque o saber é relação” (CHARLOT, 2000, p. 62).

Assim, para abarcar a conceituação de “sujeito de saber” é preciso relacioná-lo diretamente com o mundo de uma forma própria e específica, mas que, ao mesmo tempo, também não deixe de ter outros tipos de vínculos. Contudo, é essa dualidade de retirar-se e situar-se do mundo para “entender, ordenar e dominar o todo”, de “apreender a sua relação com o saber”, que reside a emblemática e a recursiva discussão de Charlot (2000).

Uma outra forma de buscar entender o conceito de experiência é quando ressalta em suas discussões as distinções entre saber científico e o saber prático, chegando a conclusão que “não é um saber que é prático, mas, sim, o uso que é feito dele, em uma relação prática com o mundo” (CHARLOT, 2000, p. 62). Ou melhor, é preciso que seja originado em uma relação científica com o mundo, por meio da experimentação, da investigação e da validação por uma comunidade, que será legitimada por membros que façam parte dessa realidade, de forma contextualizada e justificada. Desta maneira, segundo o autor, a prática “supõe e produz o aprender”. Assim, a experiência para Charlot (2000, p. 63) está ligada essencialmente à seguinte afirmação:

Não há sujeito de saber e não há saber senão em uma certa relação com o mundo, que vem a ser, ao mesmo tempo e, por isso mesmo, uma relação com o saber. Essa relação com o mundo é também relação consigo mesmo e com os outros. Implica em uma forma de atividade e, acrescentarei, uma relação com a linguagem e com o tempo.

Deste modo, o conceito de experiência, no sentido “charlotniano”, por um terceiro viés, também está vinculado às relações com o saber, “submetido a processos coletivos de validação, capitalização e transmissão. Como tal, é o produto de relações epistemológicas entre os homens (...), assim sendo, as relações de saber são, mais amplamente, relações sociais” (CHARLOT, 2000, p. 63).

Vale destacar a relação entre o saber e a experiência na prática pedagógica com crianças. Na visão de Charlot (2000) estas duas dimensões estão imbricadas com a relação de saber com o mundo e não com a acumulação de conteúdos intelectuais. É preciso perceber o prazer ao se relacionar com o mundo, consigo mesmo e com os outros, demonstrando uma atitude interacional e identitária com a realidade das crianças, portanto, com os *espaçotempos* de experiências que a escola pode construir no cotidiano, a fim de ter acesso ao pleno uso das potencialidades das crianças.

Charlot (2000) valoriza o sujeito – neste caso, pode-se entender a criança – como um ser social, singular e repleto de subjetividade que fundamenta a “sociologia da experiência escolar”. Porém, deve-se investigar o sentido que esses sujeitos constroem o saber para melhor compreender o que acontece em suas relações com o outro e com o cotidiano escolar e, quem sabe, conseguir ir além, buscando captar o que se passa em suas brincadeiras, ou seja, em sua relação com o mundo.

Isso nos faz pensar que Charlot (2000) pode dialogar com os conceitos de Certeau (1994) no que diz respeito à centralidade e à inventividade da criança,

potencializando o cotidiano com seu protagonismo e suas reapropriações de espaços, legitimando-os e dando-lhes sentido. Por isso, a urgência em possibilitar que as crianças se sintam praticantes do cotidiano, sejam protagonistas em suas relações com o saber e se tornem sujeitos de suas experiências.

Assim, a experiência pode ser entendida de forma relacional e nas relações induzidas e supostas por sua apropriação, melhor dizendo, o que apresenta sentido nas relações com o saber. Logo, o homem é um ser, um ser de relações e que nestas relações produzem saberes e, portanto, experiências. Logo, não há saber sem relação com o saber e sem ter uma pluralidade de relações com o mundo, com os outros. Para que consiga este feito, é necessário que se faça um duplo processo de leitura e de releitura da criança e de suas experiências e, conseqüentemente, da interpretação do seu cotidiano brincante, possibilitando que a criança seja ouvida.

5.5 O JOGO E O AMBIENTE ESCOLAR

Um ponto de destaque é a interlocução entre o ambiente escolar e a criança, essencialmente, quando vamos discutir sobre os aspectos socioculturais e simbólicos que envolvem a brincadeira.

Os estudos de Sposito (1998) destacam a visão do adulto, trazendo a leitura da criança, de sua agressividade e de sua desrazão como algo incômodo, que deveria ser reprimido a todo o tempo, por atrapalhar as aulas, causar desconforto para quem está envolvido, gerar uma relação tensa e dispersar as crianças para o que deve ser aprendido no âmbito educacional, principalmente, em momentos que as crianças têm a oportunidade de manifestar suas vontades por meio do movimento e na relação com seus pares, como em momentos livres e em aulas de Educação Física.

Ao contrário disso, a leitura que sugerimos é a busca por levar em conta as singularidades, a seriedade e as lógicas brincantes como uma maneira de valorizar as produções culturais e os saberes infantis que se manifestam na socialização do ambiente lúdico escolar.

De acordo com Huizinga (2007, p. 6), “[...] é possível negar-se a seriedade, mas não o jogo”. Isso se relaciona à visão adultocêntrica ir de encontro ao esforço, ao empenho e a satisfação da criança ao concretizar as suas ações brincantes turbulentas no mundo lúdico, principalmente, no que diz respeito ao simulacro, as regras e aos papéis

combinados e negociados com seus pares em suas brincadeiras, que por sua vez, aludem às ações transgressoras na visão do adulto.

Sutton-Smith (2001) indica que o jogo possui uma ambiguidade em seu cerne, está sujeito às influências que podem levar a criança a brincar com as mais diferentes formas de jogo, algo que, ao mesmo tempo, é e não é o que aparenta ser, abrangendo formas de expressão serenas, como também, com aparência de agitação, de *nonsense* e de contatos físicos.

Isso reforça a suposição que o hibridismo brincante estaria presente na cultura de pares infantil como uma necessidade de mostrar as suas vontades e desejos, mesmo que para isso tenham que exercer esse direito às escondidas, a fim de não serem interrompidas e para que a brincadeira flua.

Para Certeau (1994), as práticas cotidianas dos consumidores nos levam a refletir sobre as “artes de fazer” e como as crianças operam com suas “táticas” para brincar e se sentirem livres da rigidez do mundo adulto.

[...] “a ordem é *exercida* por uma arte”, ou seja, ao mesmo tempo exercida e burlada. Nas determinações da instituição “se insinuam assim um estilo de trocas sociais, um estilo de invenções técnicas e um estilo de resistência moral”. Ou seja, “uma economia do *dom*”, “uma estética de *lances*” e uma “ética da *tenacidade*”, três qualificativos que levam ao termo a valorização da cultura ordinária e atribuem com todo o direito às práticas [...] (CERTEAU, 1994, p. 20, *grifos do autor*).

Assim, as brincadeiras lúdico-agressivas podem conter traços de seriedade, de inventividade e de visível desordem, entretanto, necessita uma reflexão a respeito das motivações relatadas pelos próprios sujeitos em seus jogos sobre esses aspectos, “[...] uma vez que tudo no jogo aponta para o mundo interior do sujeito, invisível aos nossos olhos, e a tradução exterior dessa atividade, no plano da nossa razão, confunde-se com expressões de qualquer outra atividade” (FREIRE, 2005b, p. 67).

Seguindo esta direção, já que a escola é entendida como um ambiente essencialmente social e um meio de transmissão e de produção cultural (BRASIL, 1998), ela deveria abrir portas para observar, interagir e buscar compreender a variedade de atividades brincantes que compõem o repertório das crianças. Segundo Sutton-Smith (2001, p. 104):³⁶

³⁶Tradução nossa: “[...] In many cultures child play is suppressed or highly directed, sometimes actively, in terms of punishment or admonition for its presence, but more often play is intruded on because adults need the assistance of the children with chores. There are, however, reports of

[...] em muitas culturas, o jogo infantil é suprimido ou altamente direcionado, algumas vezes ativamente, em termos de punição e repreensão por sua presença, porém, mais frequentemente o jogo é ocupado porque os adultos precisam da contribuição das crianças com as tarefas. Há, contudo, relatos de culturas em que crianças muito restritas, no entanto, brincam de forma clandestina, fora da vista dos adultos.

Pensar em outra maneira de olhar as brincadeiras infantis poderia ser uma forma de estreitar laços, de produzir sentidos para as ações lúdicas infantis e de se desprender de barreiras que se fazem presentes nos momentos brincantes, buscando compreender as suas ações quando agem em meio a clandestinidade para se tornarem parte do processo escolar.

Buscando uma outra perspectiva de olhar as brincadeiras conjecturamos que a criança busca significar um tempo dentro do tempo em todos os momentos do cotidiano escolar. Segundo os levantamentos de Baptista (2010), a ideia de tempo converge em três termos gregos *khronos*, sequência temporal, *kairós*, o instante e, *aión*, a eternidade.

Há um tempo que passa muito depressa para todas as pessoas. Temos dois tempos na nossa vida, esse que passa muito depressa, que é o tempo das tarefas reais, das coisas novas para aprender, do trabalho para fazer, que é previsível, cronometrado, sempre ajustado, *khronos*, e o tempo do eterno, o tempo sem tempo, em que as coisas do real se perdem, *kairós* (ALTARRIBA, 1998 apud FREIRE, 2005b, p. 10).

O tempo *khronos* é a fluidez do relógio em ação. Mas quando consideramos o tempo *kairós* na brincadeira, temos a impressão que as crianças conseguem neutralizar ou, parafraseando Château (1897), esfumçar o que está a sua volta para aproveitar da melhor maneira possível o presenteísmo do cotidiano, isto é, valendo-se desse tempo como uma oportunidade única para brincar. Entretanto, há outro significado de tempo: o tempo *aiónico*³⁷. Para Baptista (2010, p. 90):

Sabemos, então, que o tempo que se assemelha à criança não é o da sucessão massacrante, nem o da oportunidade plenificante, mas uma terceira via. *Aión* é a eternidade (...) é o tempo no qual a inércia pode ser

cultures in which children so restricted nevertheless play surreptitiously, out of the sight of adults”.

³⁷ O tempo *aiónico* compreendido como eternidade, segundo Heráclito (BAPTISTA, 2010, p. 92), “[...] comporta uma inversão circular, tanto se pode dizer que a eternidade é criança como que a criança é eternidade, ou simplesmente, eternidade criança é. Em se tratando do pensador de Éfeso, não só é prudente fazer essa ressalva como é necessário. Eternidade é criança, quer dizer que não existe um *Aión* que seja independente da sua qualidade infantil, assim como não existe uma criança que seja independente de sua relação com as múltiplas possibilidades apresentadas pelos símiles do *Aión*. Tudo se dá nesse jogo”.

substituída pela sequência cronológica, no qual a sequência pode dar lugar a uma oportunidade cairológica. É a estrutura temporal por trás de toda construção no tempo.

De acordo com os escritos de Heráclito (KOHAN, 2004; BAPTISTA, 2010), o tempo *aiónico* faz uma ligação com a infância, quando defende que *aión* é uma criança que brinca e o seu reino é infantil, uma maneira de ser atemporal, de brincar com o tempo, com características de espontaneidade e imprevisibilidade, próprias do jogo. Como se *aión* fosse a personificação de uma criança que joga com o tempo e com o que faz parte dele, no qual ela se expressa e se constitui nesse contexto, como afirma Baptista (2010, p. 90-91):

Essa eternidade a partir da qual tudo é possível é identificada por Heráclito com a criança. Esse *Aión* não é o eterno imóvel e perfeito, mas seu perfeito oposto, ou seja, a incompletude da criança. Como criança, o *Aión* não pode ser confundido nem com o despotismo organizacional do *Khrónos*, nem com a volatilidade oportunista do *Kairós*. Ele é uma permanência na diferença, mantém a ordem cronológica e a oportunidade cairológica ao mesmo tempo, o tempo-criança da eternidade. Nele o ser e o não-ser se confundem em uma troca permanente de papéis, pois como criança ele não se submete às leis da lógica.

Isso demonstra que o tempo *aiónico* pode ser visto como uma força vital que rege a vida infantil e segue a sua própria lógica, a lógica lúdica e incoerente que a criança leva para o seu mundo de fantasia.

Esses diferentes tempos nos levam a pensar sobre a criança e a proteiformidade da brincadeira, quando se transformam, reinterpretam e ordenam o tempo a sua maneira, de acordo com as suas vontades, aproveitando cada traço, objeto e comportamentos, mesmo que não seja a forma corrente.

No terreno brincante, as possibilidades são múltiplas, não há limites para o certo e o errado e há um intenso movimento de (re)criação no cotidiano para que ele se torne leve. Assim, “[...] é o *Aión* que joga com as oportunidades, preenchendo a vida humana com o duvidoso, tornando mais saborosa e penosa a tarefa de decidir entre assumir a oportunidade ou se manter na solidez da rotina” (BAPTISTA, 2010, p. 92).

Na perspectiva de uma Educação Física que reconheça a criança dentro do tempo da intensidade, da entrega e da reinvenção na brincadeira, faz-se necessário pensar nesses *espaçostempos* como algo apropriado de sentido e que favoreçam a experiência infantil em um tempo de possibilidades e de potencialidades.

Bondía (2002) nos faz refletir também sobre a necessidade de termos tempo e sensibilidade para pararmos e ouvirmos o que nos acontece em nosso cotidiano através da experiência:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (BONDÍA, 2002, p. 24).

Por isso, a necessidade de compreender e conhecer a produção da cultura própria das crianças no cotidiano escolar, que parece envolver o enredo do hibridismo brincante, por se tratarem de elementos que compõem esta cultura.

Isto posto, é preciso pensar como as crianças interagem e se inserem nos ambientes de socialização que são proporcionados dentro dos *espaçostempos* escolares, levando em consideração os momentos que têm para brincar, quaisquer que sejam eles. Esse ambiente brincante e as relações que são frutos destes momentos, levam as crianças a construírem saberes e sentidos, constituindo a cultura infantil, que se faz presente dentro da cultura escolar.

Entretanto, para que, de fato, esse novo olhar para o hibridismo brincante apresente um viés positivo, de compreensão que as crianças brinçam das mais diversas formas, inclusive com incoerências, agressividades, tensões e alegrias, seria preciso que a escola, na visão de Wajskop (2009, p. 27):

Se constituísse em um espaço onde as crianças pré-escolares [Educação Infantil] pudessem compartilhar e confrontar com outras crianças e com os adultos suas ideias e concepções sobre as relações afetivas, sobre o mundo físico e social através da interação entre si, com a natureza e a sociedade.

Isto é, pensar em um espaço construído e ressignificado por adultos e crianças. Deste modo, poderíamos proporcionar que as crianças pudessem ter a sua voz escutada, indicando uma ligação com o campo sociocultural, no sentido de conhecer o seu mundo, seus ritos e suas trocas sociais que vão se estabelecendo no cotidiano, juntamente, com os seus pares que compõem este ambiente. Isto é, ir além da linguagem verbal, do ouvir

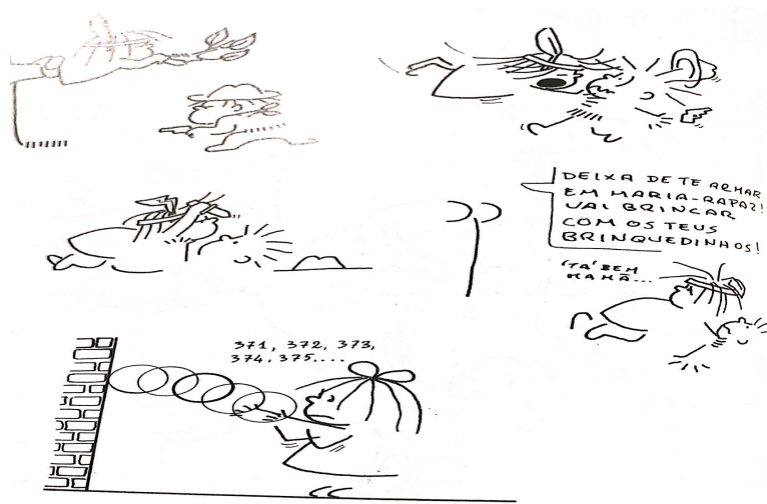
e do escutar, e conseguir chegar no auscultar, envolvendo o compreender e o interpretar dos seus comportamentos (ROCHA, 2008; BUSS- SIMÃO, 2014). Quem sabe, o tempo *aiónico* possa nos surpreender com suas múltiplas possibilidades nas brincadeiras lúdico-agressivas?

5.6 JOGO COMO OBJETO

Baseado na perspectiva de Freire (2005a,b), perceber as nuances do jogo nas experiências brincantes das crianças é uma maneira de investigar e de explorar as suas ações híbridas, a sua subjetividade, o seu simbolismo, a sua lógica brincante e a sua apropriação ativa. Isso pode possibilitar o conhecimento sobre a produção de práticas infantis no cotidiano, bem como uma possibilidade também de ser repensado pelo professorado e, quem sabe, inserido na prática pedagógica, indo além de um objetivo pedagógico geral, para apostar na relação dialógica com a produção de cultura brincante infantil, como uma experiência coletiva.

Como uma maneira de pensar o espaço da Educação Infantil sob outro olhar, isto é, *espaçotempos* coletivos de educação, de especificidades e do tempo *aiónico* da criança e da diversidade que se inscrevem nessa relação, é importante ressaltar que “[...] as crianças estão sinalizando uma outra escola, produzindo, reproduzindo e construindo culturas” (SILVA, 2011, p. 111). Tonucci (2005), mais uma vez, contribui com esse pensamento quando aproxima as interações infantis à linguagem simbólica de cada criança, contrapondo à visão adultocêntrica da brincadeira, como mostra a imagem a seguir:

Imagem 15: A criança sendo criança



Fonte: Tonucci (2005)

Nessa perspectiva de proposta desta tese, de articular o hibridismo brincante ao trabalho pedagógico do professor, sugerimos perceber o jogo como um momento de visibilidade para o protagonismo infantil: de abertura e de descoberta para as suas lógicas e inventividades. Isso nos leva a pensar na possibilidade de rompimentos com o adultocentrismo, “[...] em vez da fragilidade, da incompetência, da negatividade *naturalmente* atribuída aos pequenos, é possível formular outras hipóteses, a partir de suas ações concretas e simbólicas” (NASCIMENTO, 2011, p. 51).

Uma delas pode ser por meio de uma “virada ressignificativa”,³⁸ no sentido de mudar a perspectiva de atribuição de significados, de olhar por lentes que modifiquem a percepção dos acontecimentos para as atividades brincantes cotidianas, e, assim, possa considerar a concepção de criança como ativa, criativa e protagonista, que a reconheça como sujeitos de direitos, quer dizer, com o direito de exercer a sua infância e poder brincar de qualquer forma e em qualquer lugar.

Portanto, esta virada sugere a não-negatividade, indicando um comportamento positivo do hibridismo brincante e, o jogo como objeto, aludindo ao jogo educativo. Diferente de pensar o jogo como meio, com seu “didatismo”, pela intensão exclusiva do adulto em estimular certas aprendizagens nas crianças. Isto é, pelo seu “uso” (CERTEAU, 1994) como um meio para ensinar, aprimorar alguma habilidade ou qualidade e considera somente a internalização da cultura adulta. Vai de encontro ao

³⁸Virada ressignificativa faz alusão à “virada linguística ou linguistic turn”, de apresentar uma nova direção para dar sentido as lógicas e as linguagens infantis. Bhabha (2007) propõem virar de ponta cabeça e Faria e Finco (2011, p. 5) complementa que esse esforço pode resultar “[...] na tentativa de conseguir compreender o mundo de outra perspectiva (...) menos centrada no adulto”.

jogo didático (KISHIMOTO, 1998, p. 19), entendido como uma estratégia de ensino, um meio para a aprendizagem ou para desenvolver alguma habilidade.

Entretanto, propomos nesse estudo realizar uma “releitura do jogo educativo”. Por meio de um novo olhar, este estaria de acordo com os sentidos e os desejos atribuídos pelas crianças, levando em consideração a lógica infantil, o tempo da criança, a produção no interior da cultura de pares e as interpretações do cotidiano, reconhecendo-o como “objeto”.

Assim, o jogo e a brincadeira teriam um caráter educativo, no sentido de entendê-lo na perspectiva do protagonismo infantil, como um instrumento de linguagem e compreensão da cultura de pares infantil, de modo que sobressairia a cultura lúdica e as racionalidades infantis.

O caráter educativo vem do seu potencial pedagógico na compreensão do “jogo como objeto” e da criança como coprodutora das práticas brincantes, sendo um forte aliado para compreender o cotidiano escolar como um espaço de práticas lúdicas, criativas e socioculturais, que permitam que elementos que fazem parte da vida da criança estejam em constante diálogo com o trabalho pedagógico do professor. Para Santos et al. (2012, p. 117),

[...] a brincadeira e o jogo se apresentam como possibilidade de compreender as crianças como sujeitos que produzem histórias e culturas com linguagem própria, a infantil. Assim, tornar o jogo objeto de intervenção nas aulas de Educação Física na Educação Infantil é uma forma de assumir outra racionalidade para esse espaço e tempo, que associa interesses e necessidades das crianças para favorecer o desenvolvimento de diversas linguagens presentes na escola.

Deste modo, a releitura do jogo educativo estaria fundamentada nos pressupostos teórico-metodológicos da Sociologia da Infância, levando em consideração a competência, a criatividade e a fantasia das crianças, em contraste com o adultocentrismo, quando as veem somente como “consumidoras” de cultura e de desejos dos adultos, sem direito a expressarem sua produção de conhecimento (CORSARO, 2011; SARMENTO, 2013). Assim, o desafio está em transcender a prática adultocêntrica e promover a sensibilidade para o cotidiano lúdico das crianças.

Uma sugestão seria aproveitar o espaço escolar para trazer à tona as experiências, a exploração e o sentido que as crianças experimentam, significam e protagonizam em suas brincadeiras, mesmo que não tenham consciência disso.³⁹

Portanto, o jogo como objeto estaria tangenciado pelas experiências, pelas trocas sociais, pelos simbolismos e pela compreensão de situações do cotidiano. Essas situações lúdicas indicariam possibilidades para o professor conseguir articular o protagonismo infantil à sua prática pedagógica e, desta forma, trazer a criança para o centro do processo educativo.

³⁹ Piaget (1978 apud FREIRE, 2005b, p. 41) indica que não podemos saber exatamente quando aparece pela primeira vez a atividade simbólica nas crianças. “[...] não somos capazes de lembrar esses primeiros momentos, quanto mais observar isso ocorrendo em outra pessoa. Só o que constatamos são as manifestações. E quando a atividade simbólica se manifesta pela primeira vez, pode existir já algum tempo na criança sem que o saibamos”.

CAPÍTULO VI: *OBSERVAR, APENAS OBSERVAR, POIS A CRIANÇA MESMA TE ENSINARÁ* – A COMPREENSÃO DO HIBRIDISMO BRINCANTE

[...] a infância deve ser vista como uma multiplicidade de natureza-culturas, que é uma variedade dos híbridos complexos constituídos de materiais heterogêneos e emergentes através do tempo. Ela é cultural, biológica, social, individual, histórica, tecnológica, espacial, material, discursiva... e mais. A infância não pode ser vista como um fenômeno unitário, mas um conjunto múltiplo de construções emergentes da conexão e desconexão, fusão e separação destes materiais heterogêneos (PROUT, 2005, p. 144).

Nesse capítulo é realizada uma análise dos conceitos de hibridismo por um viés interdisciplinar, principalmente, devido à complexidade do objeto de estudo (SARMENTO, 2007).

Autores como Archetti (2003), Canclini (1995), Certeau (1994), Ginzburg (1987), Maffesoli (2012), Strathern (1992) e Young (1995) trazem a sua contribuição para a construção da definição e do entendimento sobre o hibridismo brincante.

Em seguida, é apresentada as rubricas que compõem o hibridismo brincante: a ludicidade com o *homo ludens* (HUIZINGA, 2007), a agressividade com o *homo violens* (DADOUN, 1998) e *nonsense* com o *homo demens* (MORIN, 1975).

Posteriormente, discute-se a materialização das brincadeiras lúdico-agressivas no contexto do hibridismo brincante, destacando traços de fantasias aliadas a comportamentos turbulentos, de conflito e de disputa.

6.1 A NOÇÃO DE HIBRIDISMO BRINCANTE

Levando-se em conta que este momento contemporâneo⁴⁰ que estamos vivendo apresenta características voláteis, fluidamente conectadas e em constantes

⁴⁰ Os próprios teóricos que estudam esta fase tratam esta era e suas respectivas denominações/noções por um aspecto, pode-se dizer, complexo e polissêmico. Por exemplo, Maffesoli (2003) vai chamar de “pós-modernidade”, Bauman (2007), de “sociedade líquido-moderna”, Sarmento (2004), de “segunda modernidade”, Lipovetsky (2004), de “hipermodernidade”, Hall (2004), de “modernidade tardia”, entre outros. Cada teórico vai nomear e caracterizar seu início e suas características mais marcantes com metáforas e características peculiares, entretanto, sempre buscando chegar a um mesmo objetivo, a relação dos sujeitos ou fenômenos na era contemporânea.

transformações, – ou seja, proteiformes – os indivíduos, a sociedade e os fenômenos brincantes podem ser influenciados por estas particularidades.

Assim, imagens, representações, impregnação cultural, influências contemporâneas e campos do conhecimento como a linguagem, a gastronomia, a biologia e também a cultura, cada um, à sua maneira, convergem para a defesa da tese do hibridismo brincante, acentuando a sua ambiguidade, sem desconsiderar cada vertente.

O hibridismo na linguagem pode ser observado no processo de formação de palavras, proveniente de radicais e/ou elementos retirados de línguas distintas. Devido a frequência que as palavras híbridas são utilizadas, já são consideradas parte do nosso vocabulário, com a sua incorporação na língua portuguesa. Um exemplo é a junção de compostos de línguas diferentes que resultam em uma palavra híbrida: socio (latim) com logia (grego), resulta em Sociologia.

O hibridismo na gastronomia é refletido na união, na globalização e na aproximação de trocas culturais culinárias. O entusiasmo pela invenção de novos pratos influenciou e transformou técnicas de cozimento, receitas, o sabor e a aparência dos alimentos. Um exemplo é o hambúrguer com molho *teriyaki*. A criação surge do hambúrguer tipicamente americanizado, com o toque japonês de um molho tipicamente oriental.

O hibridismo na biologia está presente nos reinos *monera*, *plantae* e *animália*. Esse processo ocorre com cruzamentos de indivíduos diferentes, que devido as diferenças genéticas, resulta, em sua grande maioria, um produto estéril. No caso do reino animal, um exemplo de infertilidade no hibridismo é o cruzamento de indivíduos de espécies diferentes: égua com o jumento, produz a mula.

No entanto, o hibridismo, gerando um ser fértil, também é possível, quando há um cariótipo semelhante entre os progenitores. Um exemplo de híbrido fértil, com o nascimento de uma nova espécie, é através do processo de homoploidia (espécies distintas, mas parentes) e a poliploidia (mais de dois genomas no mesmo núcleo celular). Um exemplo é a abelha africana, proveniente do cruzamento de espécies ocidentais de abelhas (europeias, italiana e ibérica) com abelhas africanas.

Já o sentido de hibridismo na cultura, segundo Canclini (1995), está relacionado à materiais não enquadráveis, discursos interessados no saber, a outro tipo de organização e ao que já não pode ser entendido sob rótulos. Bhabha (1998, p. 240)

ainda acrescenta a noção de cultura como uma “[...] produção irregular e incompleta de sentido e valor, frequentemente composta de demandas e práticas incomensuráveis, produzidas no ato da sobrevivência social”. Assim, o hibridismo na cultura revela um espaço de possibilidades, de trocas, de intervenção, de negociação e de invenção criativa.

Nesse campo, é difícil pensar em cultura, espaço, tempo, criança e infância no singular, categorias fixas e em sistemas prontos. É preciso compreender estes termos no plural, com suas singularidades, ambiguidades e proteiformidades.

Deste modo, refletir sobre o hibridismo brincante, é um desafio. Busca-se decifrá-lo como um fenômeno miscigenado, de rubricas que se interpenetram, de influências recíprocas, de encontros, influências e trocas entre culturas, de espaços de conflito, de lógicas, de usos e de metamorfoses, revelando ambiguidades.

Em relação à cultura, autores como Archetti (2003), Bhabha (1998), Canclini (1995), Certeau (1994), Ginzburg (1987), Maffesoli (2012), Sarmiento (2007; 2015); Strathern (1992) e Young (1995) nos deram pistas sobre o entendimento da noção de hibridismo com as suas teorias, ajudando-nos a construir o entendimento sobre o hibridismo brincante.

A fim de se discutir e construir o contexto do hibridismo neste terreno proteiforme, foi preciso dialogar com alguns conceitos de teóricos de vários campos do conhecimento. Alguns autores em seus estudos utilizaram o contexto do hibridismo para tratar sobre diferentes aspectos da sociedade. Entretanto, buscaremos no termo diferentes visões epistemológicas para justificar que seu uso será aplicado na transposição teórica para o campo do jogo e da brincadeira, de modo a nos ajudar a pensar na construção da noção de hibridismo brincante, com a finalidade de compreendermos este fenômeno por um viés interdisciplinar.

Sarmiento (2007, p. 22) defende o caráter interdisciplinar de pesquisas com crianças, quando diz que “[...] a aceitação de uma perspectiva interdisciplinar não é sinônimo de desordem ou de caos metodológico, nem tampouco de um ecletismo acrítico, mas é, pelo contrário, a expressão genuína da própria complexidade e multidimensionalidade do fenômeno a estudar”. Canclini (1995, p.18) reforça esta afirmação e defende que para compreender melhor algum termo é necessário recorrer a outras áreas de conhecimento:

[...] não tem que centrar-se na migração desses termos de uma disciplina para outra, mas, sim, nas operações epistemológicas que situem em fecundidade explicativa e seus limites no interior dos discursos culturais: permitem ou não entender melhor algo que permanecia inexplicado?

Desta maneira, quando possibilitamos o diálogo entre diferentes campos do saber, conseguimos nos aproximar para compreender melhor o fenômeno em toda a sua complexidade, permitindo o cruzamento interdisciplinar, múltiplo e complexo, a fim de mobilizar diferentes saberes para compreender a criança. O movimento, na verdade, deve ser de pensar a criança em sua globalidade, percebendo as suas diferentes facetas e as suas diferentes possibilidades, nas diversas áreas do saber.

A partir disso, tornar visível a criança em suas interações, a volatilidade da brincadeira e a sua consolidação na cultura de pares infantil possibilita ir na direção de entender a escola como um espaço de encontro, reunindo a cultura brincante infantil com a diversidade dos conhecimentos historicamente construídos. Sarmiento (2015) ressalta a importância de captar a cultura da criança como um espaço híbrido, de afirmação e de pertencimento:

As culturas são o **espaço híbrido e miscigenado de cruzamento de influências simbólicas**, porque **as identidades se interpenetram**. A escola infantil ou o jardim de infância devem ser esse lugar onde as culturas se interceptam na ação de apropriação pelas crianças das linguagens, dos saberes e das formas em que se materializa o conhecimento do mundo. O lugar de encontro das culturas é o lugar de afirmação das culturas infantis (SARMENTO, 2015, p. 81, *grifo nosso*).

Esse lugar de encontro nos instigam a pensar em espaços de fronteira, com uma aproximação com o conceito de “entre-lugar” de Bhabha (1998). Tal conceito nos remete a considerar o hibridismo brincante, materializado nas brincadeiras lúdico-agressivas, como produção cultural, atravessada pela fluidez e pela dinâmica das brincadeiras, se tornando espaços ricos de negociação e de transformações brincantes, isto é, um espaço intersticial.

Para o autor, são nesses “entre-lugares” – nos interstícios e nas sobreposições de domínios da diferença – que são desenvolvidas estratégias de subjetivação (singulares e coletivas), novas identidades, processos de colaboração, de contestação e de negociação de experiências intersubjetivas.

Já nos estudos de Ginzburg (1987), pode-se perceber uma aproximação do termo hibridismo quando aponta a noção de “circularidade cultural” como entrecruzamentos,

interações intensas e um relacionamento circular feito de influências recíprocas entre a alta cultura e a cultura popular, para expressar, ao mesmo tempo, elementos obscuros, convergentes e influxos da vida de um moleiro perseguido pela inquisição, conduzindo análises particularizadas sobre o fenômeno, reconhecendo-os nos comportamentos sociais.

Outro ponto essencial na obra de Ginzburg (1987, p. 121) é quando versa sobre a importância das imagens para entender a circularidade cultural e, compor junto com a oralidade, o intercâmbio entre as culturas e o aumento do patrimônio de palavras e de imagens dessas classes sociais, provocando o nosso olhar para o interdito e os sinais que estão em terrenos não muito claros.

O autor também faz um diálogo se aproximando do hibridismo quando discute sobre o “estereótipo do sabá”⁴¹: “[...] considere ser possível reconhecer uma ‘formação cultural de compromisso’: resultado híbrido de um conflito entre cultura folclórica e cultura erudita” (GINZBURG, 1991, p. 22). Nesta citação, pode-se traçar uma ligação com o hibridismo brincante no que concerne à junção de elementos opostos que geram um conflito imanente no seu desenrolar.

Seguindo a lógica de conceituação para explicar o hibridismo, Certeau (1994) utiliza o conceito de “bricolagem” como uma maneira de operar com as possibilidades de diferentes lógicas de metamorfose dos usos feitos pelos usuários dos produtos impostos. Ele nos mostra um exemplo dos indígenas subverterem as leis do colonizador, gerando uma bricolagem:

[...] com e na economia cultural dominante, **usando inúmeras e infinitesimais metamorfoses da lei**, segundo seus interesses próprios e suas próprias regras. Desta atividade de formigas é mister descobrir os procedimentos, as bases, os efeitos, **as possibilidades** (CERTEAU, 1994, p. 40, *grifo nosso*).

Poderíamos entender essa bricolagem como junções de diferentes lógicas, no sentido de trazer a inventividade para transformar as suas ações, que separadas, ou à primeira vista, não fariam sentido, porém, quando estão unidas e, vistas sob um olhar mais apurado, poderiam resultar em uma configuração diferente da inicial, repletas de possibilidades como na união da ludicidade, da agressividade e do *nonsense*.

⁴¹ A expressão “estereótipo do sabá” está na obra de Ginzburg (1991), “História noturna: decifrando o sabá”, trata sobre a cultura popular e as suas raízes folclóricas para compreender o sentido de sua cristalização no plano mitológico e folclórico.

Já Canclini (1995) entende hibridismo como um processo de mesclagem, de fusão e de sincretismos que, nas palavras do próprio autor, geram equivocos e significados discordantes no campo das ciências sociais. Então, para compreender a discussão epistemológica ao redor do termo, o autor o define como “[...] processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, **que existiam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas**, objetos e práticas” (CANCLINI, 1995, p. 19, *grifos nossos*).

Deve-se considerar estruturas discretas como categorias diferenciadas, enquanto que novas estruturas podem ser entendidas como algo que se funde e se combina, revelando a unicidade de elementos e experiências heterogêneas, algo que foi modificado, que sofreu um processo de mistura e que não é mais puro. Melhor dizendo, uma combinação ou união de diferentes categorias, que levam ao hibridismo. Isso nos ajudou a refletir sobre esse processo que conduziu ao hibridismo. Para Canclini (1995):

Uma forma de descrever esse **trânsito do discreto ao híbrido**, e as novas formas discretas, é a fórmula “ciclos de hibridação” propostas por Brian Stross, segundo a qual, na história, passamos de formas mais heterogêneas a outras mais homogêneas, e depois a outras relativamente mais heterogêneas, sem que nenhuma seja “pura” ou puramente homogênea (CANCLINI, 1995, p. 20, *grifo nosso*).

Da mesma maneira, o autor esclarece que esse processo de hibridismo também acontece na biologia quando há cruzamentos genéticos com o objetivo de aproveitar características peculiares e melhorar a resistência e a qualidade diante das mudanças de ambiente ou de clima.

Assim, a reelaboração e o emprego metafórico de conceitos de outras áreas nos ajudaram a explicar as múltiplas alianças fecundas das misturas interculturais e sociais nas relações entre os pares em suas brincadeiras.

Canclini (1995) destaca, também, que esse processo de hibridismo ocorre de modo não planejado, proveniente de resultados imprevistos e de criatividade individual e coletiva na vida cotidiana, como uma forma de “reconverter”⁴² algo para reinseri-lo em novas condições de produção. Assim, o autor nos leva a refletir sobre a heterogeneidade, o entendimento sobre a produção de hibridismos ou hibridações e os processos de “impureza” dessas relações.

⁴² Canclini (1995, p. 22) esclarece o significado de “reconversão” ao tratá-lo como “[...] a transformação em algo, e, no campo simbólico, a adaptação e a reformulação de saberes ou coisas para utilizar para determinado fim”.

As contribuições de Archetti (2003) se encontram no uso do conceito sobre hibridismo, entendendo como mescla, mestiçagem, cruzamentos, misturas e fusões. O autor salienta pontos negativos sobre o hibridismo, no qual poderia haver perdas e degeneração das características originais durante o seu processo de construção. Contudo, seu olhar está direcionado para outro ponto de vista, trazendo uma perspectiva positiva, onde o hibridismo é considerado sob o viés criativo, complexo e potente nas ações dos sujeitos.

A partir disso, Archetti (2003) traz os aportes teóricos de Young (1995) para corroborar suas ideias sobre o termo e acrescentar que o hibridismo ocorreria dentro de três dimensões principais: 1) em uma atmosfera de mistura, de forma criativa “pura”, reproduzindo suas origens culturais; 2) em uma ação de fusão, com a criação de uma nova forma diferente da anterior e; 3) em um processo de caos, em que não se produz uma forma estável, mas sim, algo descontínuo e em revolução de forma permanente. Estes fatores resultam, nas palavras de Young (1995, p. 26), no processo pelo qual “[...] a hibridação transforma o diferente em igual e o igual em diferente, mas de uma maneira em que deixa de ser igual e o diferente deixa de ser simplesmente diferente”⁴³. Isto é, a lógica do diferente e do igual refletem na criatividade, na resignificação, na flexibilidade e na transformação que conduzem o processo de hibridismo.

Outros dois pontos também merecem destaque no que Archetti (2003) discute, baseado em Strathern (1992), sobre o hibridismo: 1) o hibridismo se torna produto das relações, trazendo a complexidade sociocultural da individualidade, da singularidade, do coletivo e do representativo, de modo a demonstrar que os sujeitos podem ser um “organismo” (o ser híbrido) ou um “agregado” (o ser que transita por diferentes rubricas) e; 2) análise do modelo de hibridismo, no que concernem as relações complexas entre “diversidade” e “generalizações”. Neste caso, o modelo do hibridismo brincante estaria relacionado à diversidade e ao pluralismo das rubricas (ludicidade, agressividade e *nonsense*), no sentido de reunir as suas diferentes características no processo do hibridismo brincante. E, o segundo, no que se refere a existência do campo do hibridismo, demanda por maiores generalizações, entendendo o hibridismo como o resultado de uma ação que não se importa com diferenças, mas sim, no que há de

⁴³ Tradução nossa: “[...] la hibridación transforma lo diferente en igual y lo igual en diferente, pero de una manera en que lo igual deja de ser igual y lo diferente deja de ser simplemente diferente” (YOUNG, 1995, p. 26).

comum entre os sujeitos enquanto brincam, isto é, a forma lúdico-agressiva de se expressar.

Para Maffesoli (2012), a perspectiva de hibridismo será denominada por meio do que o autor vai expressar como uma conjunção de coisas opostas, mestiçagem, sinergia, algo com naturezas distintas. Traz em seus estudos uma noção-chave que é a “harmonia conflituosa”, no sentido de caracterizá-la como uma fusão de elementos opostos, que se entrelaçam, se atritam e se atraem, buscam o equilíbrio e, após os devidos ajustes, conseguem encontrar o lugar que lhe é adequado.

Deste modo, a interação entre componentes dicotômicos desencadeia a busca de equilíbrio e de ajustamentos de elementos heterogêneos, que na vida social é manifestada pelas emoções, pelas experiências vividas e pelas relações que compõem a efemeridade do cotidiano. Para Maffesoli (2003):

[...] o equilíbrio da heterogeneidade (do fractal), a própria harmonia conflituosa, repousa sobre a **interdependência dos diversos elementos** do cosmo, micro e macro, exatamente como sobre a que está em curso no interior da própria pessoa. É o feedback generalizado. Incompreensível numa perspectiva mecanicista, esse equilíbrio encontra seu lugar numa perspectiva orgânica, em que tudo e todos se “apoiam”. (MAFFESOLI, 2003, p. 179, *grifo nosso*).

O autor aponta que a sinergia complementa o sentido da noção de harmonia conflituosa, mostrando o equilíbrio de forças que se contrabalançam e se anulam de maneira mútua a partir de sua diversidade, de modo a configurar formas e figuras sociais que transitam entre a harmonia e o conflito, revelando um “desejo de evasão” em seu cotidiano.

Para Maffesoli (1995), o cotidiano é repleto de vitalismo, de conflitos, de tensões, de emoções e de ambiguidade. É justamente nessa mistura do social e do relacional, nesse antagonismo que surge a harmonia conflituosa, como uma maneira de construir e reconstruir a realidade. Segundo o autor:

Não é em amanhã cantantes, em outros mundos quaisquer ou em profundezas particulares que se deve esperar a realização da existência, a sabedoria dos limites que encontramos atuante nas massas ensina que é **no presente que se deve buscar sua realização** (MAFFESOLI, 2001, p. 78, *grifo nosso*).

É na perspectiva do presenteísmo, do desejo de vivenciar os momentos lúdicos, que as crianças, de certa forma, buscam parar ou conter o tempo, que pressupõem que

esboçam a expressividade infantil na transitoriedade de seus desejos lúdicos no tempo que lhes sobram.

Assim, cada teórico foi deixando pistas para que chegássemos a uma possível definição para compreender a brincadeira em uma condição de hibridismo. De maneira geral, as crianças brincam de diferentes formas e tipos de brincadeiras, que variam de acordo com gênero, idade, número de participantes, objetos, regras e necessidade pessoal, social e cultural. Dentre elas, podemos citar: brincadeiras de faz de conta, de construção, de regras, turbulentas, dentre outras (KISHIMOTO, 1998; SMITH, 1997). Contudo, há características em comum que são transversais a todos os tipos de brincadeiras, como é o caso do faz de conta, que conduz o sujeito brincante a interagir de diferentes formas, ligando o real ao mundo de fantasia em quaisquer ações brincantes.

Nesse sentido, dentro da modalidade de brincadeiras esta pesquisa se propôs a estudar o hibridismo brincante, compreendido por entrecruzamentos de ações e de aspectos simbólicos que podem surgir da junção de comportamentos distintos durante o jogo, no caso deste estudo, das rubricas da ludicidade, da agressividade e do *nonsense* (*homo ludens*, *homo violens* e *homo demens*), materializadas nas brincadeiras lúdico-agressivas. E tem como tese que esse objeto de estudo pode favorecer a socialização, a manifestação de protagonismo, a leitura positiva para os processos simbólicos das crianças e a mediação pedagógica do professor de Educação Física. Como justificativa da compreensão de hibridismo brincante, temos alguns pontos que merecem destaque:

1) os elementos constitutivos dos teóricos sobre hibridismo convergem para características como entrecruzamentos, mestiçagens, combinações, sinergias e metamorfoses, ou seja, seguem o mesmo propósito;

2) As ações e os aspectos simbólicos estão relacionados às interações brincantes com as suas mais variadas linguagens (corporal, narrada, emocional e as não ditas...) e a fantasia que permeia o terreno brincante, representada pelo ser brincante que pode usar as ambíguas “máscaras do jogo” (SUTTON-SMITH, 2001), que podemos dizer que são os entrecruzamentos das rubricas lúdicas, agressivas e *nonsense*, visualizadas nas brincadeiras lúdico-agressivas;

3) os comportamentos humanos não podem assumir duas facetas ao mesmo tempo, pois só podem ter uma reação a um determinado estímulo. Entretanto, na

brincadeira essa possibilidade pode existir, pois há uma “harmonia conflituosa” entre as rubricas (MAFFESOLI, 2003);

4) A escolha das rubricas ludicidade, agressividade e *nonsense*, emergiu da pesquisa de campo, está relacionada à esfera de elementos opostos, visualizadas nas brincadeiras lúdico-agressivas. O fato do *homo ludens* se contrapor ao *homo violens* – nem sempre o que parece é – Bateson (1995), ao mesmo tempo em que produzem uma sinergia, mostram a imprevisibilidade e o *nonsense* nas ações das crianças, vista no *homo demens*, que nem sempre fazem sentido para um observador externo, mas fazem parte da engenharia brincante infantil;

5) as crianças no cotidiano escolar criam e recriam enredos baseados em contextos que geram comportamentos turbulentos aliados ao *nonsense*, a agressividade e a ludicidade nas ações, relações e interações infantis. Neste caso, as “bricolagens” (CERTEAU, 1994) entre as rubricas só fariam sentido se estivessem conectadas para conseguir observar o hibridismo brincante, seguindo os seus desejos e as suas próprias regras, pois só deste modo, as rubricas juntas, as crianças conseguiriam desenvolver as brincadeiras lúdico-agressivas;

6) por fim, o hibridismo brincante estaria em uma zona fronteira e aberta, permitindo possibilidades, trocas, junções, atravessamentos e articulações entre as rubricas. Neste espaço de atravessamento, a ludicidade é permeada pela agressividade e o *nonsense*, produzindo as brincadeiras lúdico-agressivas no terreno do “entre-lugar”, no terceiro espaço. Este terceiro espaço reflete novas histórias, estruturas, lógicas e ambiguidades, melhor dizendo, “nos entre-lugares se formam subjetividades” (BHABHA, 1998) e circulam nos limites da linha tênue do jogo, “entre o riso e o choro” (FREIRE, 2005b).

Portanto, o hibridismo brincante é compreendido nos *espaçostempos* abertos, em permanente transformação e discursivos, caracterizando escritas ao contrário, desestabilização de oposições, produção de subjetividades e de possibilidades para repensar as limitações e permitir ver além, através de uma leitura positiva para o hibridismo brincante.

Desta maneira, o hibridismo brincante se encontra em um ambiente que prevalece o choque de perspectivas morais e disputas de representações dos adultos com as crianças. Por isso, é um fenômeno que gera ambiguidade e não pode ser lido apressadamente e com mentalidades pré-estabelecidas e fixas como na biologia. Por

isso, a sua complexidade está em sua articulação, negociação e posicionamento na fronteira, gerando imagens complexas do hibridismo brincante tanto do processo quanto do produto, tanto de quem interage quanto de quem observa, tanto do entrecruzamento das rubricas quanto da visibilidade da subjetividade, materializado nas brincadeiras lúdico-agressivas.

6.2 HOMO LUDENS

Instigar uma reflexão sobre as práticas brincantes das crianças na Educação Infantil nos faz pensar sobre o que elas imaginam e socializam e, ao mesmo tempo, repensar sobre as práticas pedagógicas na escola, de modo que possibilite não só dar voz às crianças, mas escutar e observar como elas ressignificam o que está ao seu redor, isto é, abrir espaço para experiências que circulam em sua cultura de pares e que despertam seus interesses.

É preciso que os adultos estejam atentos as lógicas e as ações infantis sobre o brincar. O que ocorre nesses momentos, majoritariamente, são ações punitivas e de censura a esse tipo de prática pelos adultos (OLIVIER, 2000). Aquilo que o adulto considera como briga, como algo negativo, para a criança, é brincadeira, faz parte do seu processo de socialização, de sua cultura de pares, isto é, uma maneira de manifestar corporalmente e coletivamente o seu desejo brincante. Por isso, Tonucci (2005) nos instiga a refletir sobre a necessidade de valorizar e reconhecer as possibilidades do corpo e do movimento na escola, como exposto na imagem a seguir:

Imagem 16: Na escola o corpo não serve



Fonte: Tonucci (2005)

Desta forma, é necessário discutir sobre como os processos simbólicos e de socialização infantis são entendidos na escola. Entretanto, valorizar o reconhecimento das experiências que as crianças vivenciam enquanto brincam é o grande desafio.

Considerando a necessidade de um olhar mais sensível e menos repressor para as ações infantis, que não veja com indisciplina o que pode ser uma forma de expressão brincante, que dê voz e vez para as crianças e que pense nas diferentes maneiras que as crianças vivem a sua infância, que discutiremos a respeito das rubricas que compõem o hibridismo brincante, no qual é constituída pelo *homo ludens*, o ser da ludicidade, entrelaçado com *homo violens*, o ser da agressividade, bem como com o *homo demens*, o ser do *nonsense* (HUIZINGA, 2007; DADOUN, 1998; MORIN, 1975) e se materializam corporalmente por meio das brincadeiras lúdico-agressivas.

Segundo Huizinga (2007), o *homo ludens* é o ser da ludicidade. Este se expressa através de diferentes linguagens que estão representadas no jogo, revelando características de ritual, de despreocupação, de alegria, de frivolidade, de não-seriedade e, também, de competição, de impulso, de arrebatamento, de força e de agressividade.

Para este autor, o jogo apresenta particularidades fundamentais para que os sujeitos possam ter uma experiência brincante prazerosa, são elas: aceitar em fazer parte do jogo com todas as suas regras formuladas *a priori* e *a posteriori*; viver uma realidade constituída pela fantasia e pelos papéis que são assumidos neste momento; apresentar

uma lógica própria, mesmo que revele um hibridismo entre o lúdico e o caótico, ainda assim, há limites, regras e consciência da vida real; participar de um ambiente rico em espontaneidade, incerteza e tensão, restrito na temporalidade do jogo; transformar a realidade e se transformar em personagens fazem parte de aspectos fundamentais no jogo, isto é, a luta por alguma coisa ou a representação de algo, produzindo sentidos e experiências imersivas e significativas para os sujeitos brincantes.

Para Huizinga (2007), o lugar do jogo, onde ele é executado é um ambiente sagrado, isto é, um “círculo mágico”, onde todos os sujeitos brincantes tomam precauções, ao construírem as regras, para que o jogo flua; as habituais diferenças de categorias entre meninos e meninas são temporariamente abolidas; e, o ambiente construído se torna um lugar de constantes trocas.

A metáfora do círculo mágico revela um lugar onde os sujeitos brincantes interagem e transformam os problemas de seus cotidianos em brincadeira. Neste universo, o mistério, o correto, os costumes da vida perdem a validade. O que vale é o que é (re)construído e vivenciado nessas experiências, na verdade, o que produz sentido nesse espaço diferente do cotidiano.

Quando as crianças penetram nesse círculo mágico, tudo ganha uma outra forma e significado, a ludicidade é tangenciada e caracterizada a todo o tempo pelo faz de conta. É no mergulho na ação lúdica que a fantasia ganha forma, “[...] como se o jogo operasse um corte no mundo, destacando no ambiente o objeto lúdico para apagar todo o resto” (CHÂTEAU, 1987, p. 21).

No processo do faz de conta, a criança teria a oportunidade de dar sentido a qualquer objeto ou algo que venha a fazer parte desse universo brincante que seria diferente de sua representação real. Finco e Oliveira (2011, p. 72) ressaltam que “[...] é por meio das brincadeiras que a convivência com as diversas formas de ser e de se relacionar ganham potencialidade. A brincadeira possui uma qualidade social de trocas: descobrem-se significados compartilhados; recriam-se novos significados”.

Os aspectos simbólicos ou imaginativos são entendidos, na concepção de Freire (2005b), como “ver dentro de si todas as coisas que acontecem fora de si”, ou seja, ver para dentro, por meio da habilidade de criar. Isso possibilita que a criança produza e esteja imersa em seu mundo de fantasia paralelamente a sua vida cotidiana, pois “[...] esse mundo que uma vez se comunica com a realidade, produz a cultura que vamos habitar” (FREIRE, 2005b, p. 87).

Freire (2005b, p. 41) destaca que “[...] o símbolo é essa dimensão de alguma coisa que se fixa dentro de nós e que nos serve para substituí-la na sua ausência (...), sendo a matéria principal do jogo humano”. Isto é, quando as crianças entram no mundo do faz-de-conta utilizam o símbolo como artifício necessário para a realização e representação de suas ações, nas quais os aspectos simbólicos, subjetivos, emocionais e experienciais se juntam para ajudar a expressar seus desejos, representando e se materializando na brincadeira.

Para Vygotsky (1991, p. 56), “[...] o jogo traz oportunidade para o preenchimento de necessidades irrealizáveis e, também, a possibilidade para se exercitar no domínio do simbolismo”. É neste momento que interagem corporalmente e coletivamente com sua cultura de pares através de situações imaginárias, tornando seus desejos e prazeres possíveis. Por isso, a importância de brincar de faz-de-conta e, quando brincam de modo coletivo, possibilitam práticas socialmente compartilhadas, interação com seus pares, ampliação de experiências e criação e transformação da realidade (MELLO; FACHEL; SPERB, 1997).

Nesse ambiente de fantasia, as crianças, ao terem contato e serem influenciadas pela cultura simbólica provenientes das mídias, da literatura infantil e de elementos míticos e lendas, dão sentido e ressignificam suas experiências. De modo que a influência infantil sobre o processo interativo se desenvolve pela associação simbólica das crianças com valores culturais, afetando diretamente as suas práticas por meio de suas próprias ações. Dessa forma, revelam-se como consumidores ativos, motivados pela ânsia de ter força, poder e se transformar, compartilhando suas experiências brincantes por meio da “reprodução interpretativa” de suas ações (CORSARO, 2011).

Deste modo, os aspectos simbólicos representam a compreensão e a (re)significação da realidade pelo olhar da criança. É por meio do jogo simbólico que as crianças produzem sentido para as suas experiências brincantes, associando ao que observam e se apropriando de elementos de sua cultura, exibindo a sua lógica particular. Sarmiento (2002, p. 13) reforça que na brincadeira, a realidade é resultado do “[...] efeito da segmentação, transposição e recriação feita no acto de interpretação de acontecimentos e situações. O que torna a vida uma aventura continuamente reinvestida de possibilidades”.

Por meio da simulação da brincadeira de faz de conta, que o lúdico tem seu ápice, pois permite outra maneira de lidar e ver o mundo. Nesse momento, as crianças

ampliam a sua curiosidade e transformam ações, organizam as suas atividades brincantes por meio de diferentes linguagens e, paralelo a todo esse processo, socializam suas brincadeiras e imaginações, produzindo a sua própria cultura. Pode-se dizer que, para isso, utilizam recursos de metacomunicação e de metarepresentação. Isso pode ser percebido quando a criança “[...] transforma o valor de certos atos que têm um sentido diferente daquele que poderíamos depreender à primeira vista” (BROUGÈRE, 2008, p. 99). É na ambiguidade da conscientização séria e não-séria do jogo que a linguagem brincante é comunicada e representada.

Nesse sentido, Bateson (1955) contribui para essa discussão da ambiguidade no jogo quando trata sobre o jogo como um paradoxo, ou seja, ele é e não é o que aparenta ser. Desta maneira, entende-se o jogo como metacomunicação, ou seja, a junção da comunicação com a ação, que funciona como uma espécie de linguagem, relacionando o diálogo e o contexto onde ocorre a comunicação. É a comunicação da comunicação.

Assim, a criança revela uma linguagem lúdica metacomunicada e metarepresentada em seus jogos, pois ela pode ser, fazer e ter o que ela deseja nesse momento: a ludicidade, a espontaneidade, o poder e a disciplina do rito marcam o processo brincante. Huizinga (2007, p. 13) destaca que durante o jogo “[...] tudo é movimento, mudança, alternância, sucessão, associação, separação”. A imagem que as crianças criam a partir disso, na troca de experiências, na repetição e na produção de cultura e de sentidos são fatores que impulsionam e se tornam o motor para o processo brincante.

Caillois (1990) contribuiu, fundamentalmente, para a reflexão sobre a imagem da brincadeira que, segundo o autor, estabelece um *continuum* que agregam dois eixos, sem demarcações, entre as atividades lúdicas, no campo da *paidia* (palavra grega que se refere à criança) e, às atividades regradas, no campo do *ludus* (palavra latina que quer dizer jogo com regras). A *paidia* está relacionada ao divertimento, à liberdade, ao improviso, à turbulência e ao simbolismo, enquanto que o *ludus* a direciona para ações competitivas, regradas, disciplinadas e controladas, aludindo a primeira à brincadeira e, a segunda, ao jogo.

O autor avançou com a classificação dos jogos, apresentando quatro categorias, de acordo com a sua função predominante: *agôn* (competição), *alea* (sorte), *mimicry* (fantasia) e *ilinx* (vertigem). É interessante destacar que tanto o *continuum* da *paideia* e do *ludus* quanto a classificação dos jogos, mostram que o hibridismo entre elas pode

proporcionar diferentes formas de brincar, abrindo-se oportunidades de criação com a liberdade da *paidia* e o controle do *ludus*.

Outro ponto de destaque na obra de Huizinga (2007) é o fato de apresentar que “dentro do jogo há sempre algo em jogo”. Isso faz toda a diferença quando nos propomos compreender as ações híbridas no cotidiano escolar. Deste modo, o *homo ludens* se expressa através de diferentes linguagens que estão representadas no jogo, revelando características de ritual, de despreocupação, de alegria, de frivolidade, de não-seriedade e, também, de competição, de impulso, de arrebatamento, de força e de agressividade.

Nessa perspectiva, para Huizinga (2007), o ambiente de jogo é delimitado pela espontaneidade, pela fantasia, pelo proibido e pela tensão. A ambiguidade existente entre a união e a desunião para jogar gera tensão para alcançar um objetivo nesse processo. Contudo, ao mesmo tempo que a tensão significa incerteza e acaso, atribui também o respeito as regras. Ou seja, para este autor, o jogo

[...] cria ordem e é ordem. Introduce na confusão da vida e na imperfeição do mundo uma perfeição temporária e limitada, exige uma ordem suprema e absoluta: a menor desobediência a esta “estraga o jogo”, privando-o de seu caráter próprio e de todo e qualquer valor (HUIZINGA, 2007, p. 13, *grifo do autor*).

Esse aspecto da desobediência às regras implica a derrocada do mundo do jogo, o seu fim. O sujeito que desrespeita as regras no jogo, nas palavras de Huizinga (2007) se torna um “desmancha-prazeres”, abala o mundo de fantasia. Segundo o autor, a relação deste sujeito com o grupo brincante é ditatória: ou se adequa as regras ou será expulso. Outro ponto importante é a visão da comunidade sobre este sujeito: “[...] não procura averiguar se o desmancha-prazeres abandona o jogo por incapacidade ou por imposição alheia” (HUIZINGA, 2007, p. 15).

No hibridismo brincante, materializado pelas brincadeiras lúdico-agressivas, o “desmancha-prazeres” pode ser aquela criança que se desentende mais com o grupo, que briga e que infringe as regras. E, a comunidade, pode ser representada pela figura do professor, que tem autoridade e que faz a mediação com o grupo de crianças para que não haja problemas e que sigam a disciplina da escola.

Contudo, a lógica do autor é que essas misturas de características aconteceriam com o aceite de todos os integrantes da brincadeira, na qual a motivação maior estaria relacionada ao próprio prazer e ao caráter flexível inusitado do jogo. No círculo mágico

do jogo, o importante é a imersão dos jogadores, a submissão às regras, o patrulhamento dos “desmancha-prazeres” e, muito mais, a aderência do que a adesão dos sujeitos brincantes no jogo.

Assim, partindo do próprio entendimento sobre esse fenômeno, a partir da noção de jogo de Huizinga (2007), analisaremos o hibridismo brincante:

O jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da ‘vida cotidiana’. (HUIZINGA, 2007, p. 33)

De acordo com Huizinga (2007) e suas características, percebemos pontos importantes que nos fazem pensar no desenvolvimento do hibridismo brincante juntamente com esta rubrica do *homo ludens*: 1) é uma atividade de ocupação voluntária. Supõe-se que as crianças participem de brincadeiras híbridas, por vontade própria; 2) exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço. Pressupõe que estabeleceriam uma fronteira em seu ambiente lúdico, no qual o tempo não seria cronológico, mais sim um tempo *aiônico*, da intensidade e do prazer e, os espaços praticados seriam entendidos com um significado diferente do real, repleto de elementos fantasmagóricos, funções brincantes e integrantes autorizados; 3) seguem regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias. Indica que as crianças brincariam, porém, em um ambiente engenhosamente construído e regrado por elas mesmas, pois só assim, a brincadeira poderia se desenvolver dentro dos limites pré-estabelecidos; 4) dotado de um fim em si mesmo. Presume-se uma relação de desapego com o que venha acontecer após o seu término e os acontecimentos não influenciariam o vínculo e a amizade entre os participantes; 5) é acompanhada de sentimentos de tensão e de alegria. Aponta para a direção de observar a junção da ludicidade com a manifestação de conflitos, de transgressões e de *nonsense*; 6) seguida de uma consciência de ser diferente da ‘vida cotidiana’. Sugere que as crianças quando estivessem envolvidas com o hibridismo brincante teriam consciência do real e do imaginário, se aproximando do mundo simbólico e do *nonsense*, com incongruências e subversões que se fazem presentes na lógica brincante. Logo, a associação entre o *homo ludens* e a brincadeira é inevitável, principalmente, quando se estuda crianças pequenas, pois elas são a própria personificação da brincadeira.

Assim, a relevância da dimensão simbólica e lúdica nesta pesquisa está relacionada ao hibridismo brincante se desenvolver imerso nesse contexto, de modo a dar visibilidade à potencialização da criatividade, da socialização, do compartilhamento de práticas e de experiências, significando as ações infantis no desenrolar de suas brincadeiras, pois este aspecto se encontra entremeado ao brincar das crianças, nos levando a refletir sobre o homem como um ser simbólico, que cria pontes entre a fantasia e a realidade, interage e se constitui socialmente através do jogo e da brincadeira. Isto posto, a importância dos elementos simbólicos para o hibridismo brincante está em capturar as perspectivas infantis sobre como as crianças fazem uso das brincadeiras lúdico-agressivas, imiscuídas em sua cultura simbólica no cotidiano escolar.

6.3 HOMO VIOLENS

A agressividade é um tema que provoca preocupação por parte de professores, pais e pesquisadores no ambiente escolar (CANDREVA, 2009), por se tratar de comportamentos intensos e não adequados para o convívio em sociedade.

A rubrica do *homo violens* está relacionada ao ser da violência e da agressividade que “está sempre presente e em todo lugar” (DADOUN, 1998, p. 51), ou seja, se faz presente na sociedade, no cotidiano, conseqüentemente, também no ambiente escolar (DADOUN, 1998; LORENZ, 2001; OLIVIER, 2000).

Entretanto, Dadoun (1998, p.8) leva em conta a dimensão “eruptiva e recrudesciente da violência” e rechaça as formas de “violência cega” e as “origens das violências de onde quer que elas venham”. Se refere ao *homo violens* pela perspectiva da força, do vigor, do poder, da potência e, também, pela forma de expressão corporal, simbólica e transgressora de suas ações (DADOUN, 1998). Entretanto, é no limite da ação e da percepção como um ato violento, no sentido de sofrimento, que vai ditar o teor do seu excesso, o distanciamento da ludicidade e, presumimos que deva levar ao fim da brincadeira. Isto é, demarcando o que é jogo do que é não-jogo (SUTTON-SMITH, 2001).

Entremeado a isso, há ainda uma questão paradoxal em sua obra, no momento em que compreende a violência como resistência a outra, que pode levar a apreensão da mesma por parte dos envolvidos e o consumo dessas violências uma dentro das outras,

levando a uma “violência desacelerada” (DADOUN, 1998). Isso mostra a sua ambiguidade, com a junção de trocas, de acordos e de desordens, que supõem-se observar no hibridismo brincante.

O fato de as crianças brincarem com esta rubrica pode produzir olhares enviesados para este terreno brincante. Contudo, por vezes, estereotipamos as atitudes das crianças. Para Dadoun (1998, p. 8), “[...] geralmente só levamos em conta os aspectos externos da agressividade”, mas deixamos de considerar o seu contexto.

Indo nessa direção, não se pode sentenciar as atitudes agressivas e de *nonsense* das crianças somente pela dimensão procedimental e observacional, daquilo que nos é apreendido no primeiro olhar. O que se pretende nesta discussão não é abordar a agressividade com enfoque em seus aspectos negativos como indisciplina, repulsa, agressão física ou verbal. A intenção é apresentar outro viés da agressividade, procurando entender este fenômeno por meio dos elementos de combate, de transgressão, de desafio, de conflito, de turbulências, de “descontrole-controlado” (ELIAS, 1994), de se relacionar e de maneiras de se expressar ludicamente. Contudo, a necessidade de contato corporal deve ser realizada em um ambiente seguro e organizado, dentro dos limites normatizadores.

O olhar para a agressividade, nesse sentido, nos remete direcionar diretamente para as práticas sociais entre as crianças como uma possibilidade de brincadeira na escola. Para Olivier (2000), as brincadeiras de luta fazem parte das necessidades infantis, mas que, na maioria das vezes, é reprimida e punida pelos adultos. Parte do princípio que, para ensinar este conteúdo é necessário somente uma situação-problema, transformando aspectos negativos como uma briga em jogos com regras.

O autor exemplifica que nos jogos de oposição, a criança pode manifestar seu ímpeto e sua força. Contudo, dentro de condições seguras, é possível conciliar a liberdade da agressividade com reconhecimento e respeito ao outro. Assim, o professor pode auxiliar este processo ao permitir “[...] a criança a gerir e a controlar a complexidade das relações violentas no interior do grupo social” (OLIVIER, 2000, p. 11), com a possibilidade de expressão corporal e simbólica em suas brincadeiras.

Ações como estas possibilitam que as crianças lidem com a incerteza, a insegurança, o respeito às regras e aos pares, bem como o incentivo às ações motivadoras para expressar seus desejos, considerando que esses podem ser transformados, adaptados e reutilizados de acordo com o contexto e com as condições

do ambiente, como um espaço que ofereça liberdade para “trocas no contexto de suas próprias regras sociais” (OLIVIER, 2000, p. 13), com o objetivo de compreender o sentido de ações agressivas nas brincadeiras das crianças.

Em busca de explicações para a agressividade humana, Lorenz (2001) desenvolveu um estudo comparativo entre o comportamento humano e o animal. Percebeu que tanto o homem como os animais têm um impulso para o comportamento agressivo. Entretanto, esse comportamento agressivo, para o autor diz respeito ao alívio das pressões internas, de um impulso natural, motivado pela filogênese e por laços socioculturais entre os sujeitos. Para o autor:

[...] os laços pessoais formaram-se pela primeira vez numa altura da evolução em que a solidariedade de dois ou vários indivíduos se tornou necessária para cumprir qualquer tarefa útil à conservação da espécie (...), o laço do amor foi originado em muitos casos a partir da agressão intraespecífica e, em vários casos conhecidos, pela ritualização de uma agressão ou de uma ameaça reorientadas. Como os ritos nascidos deste modo estão ligados à pessoa do companheiro e mais tarde se transformam numa necessidade enquanto atos instintivos independentes, eles tornam a presença do parceiro absolutamente necessária e fazem dele o animal que tem mais valor de lar (LORENZ, 2001, p. 226).

Ou seja, Lorenz (2001) acredita que para se contrapor a agressividade é necessário que: 1) a tensão agressiva seja aliviada, mesmo que apresente comportamentos “desviados”, pois se não for assim, pode se tornar algo nocivo; 2) a importância da ritualização como uma maneira de acalmar e apaziguar a agressividade; 3) e a existência de relações de amizade que evitam o combate.

Para o autor, o autoconhecimento, o autocontrole e a consciência de si mesmo levam a melhor compreensão sobre a agressividade e as tomadas de decisão para controlá-la. Isso possibilita a mudança de direção da lógica, redirecionando a agressividade para um patamar não prejudicial e para atividades sociais como o esporte e, no caso deste estudo, para a brincadeira.

No campo da sociologia, a agressividade está associada à falha em obedecer às regras do grupo e às transgressões das normas (BECKER, 2008). Desta maneira, o *homo violens*, para se adequar a sociedade, necessitaria seguir normas e se controlar para que fosse possível conviver, interagir e se socializar dentro da sociedade. Isto é, um ser que se tornasse educado e civilizado e conseguisse conter seus impulsos para

conviver com os outros. Elias (1994)⁴⁴ chamou esse movimento de “processo civilizador”, como uma maneira de dominar as “práticas naturais de violência”. O autor trata em sua obra sobre o esporte, mas, neste estudo, faremos uma transposição de suas ideias para a dimensão do jogo e da brincadeira.

A fim de conter a agressividade, Elias (1994), propõe que tanto a sobrevivência quanto o sucesso social dependem do autocontrole e da construção e da obediência às regras como forma de controle e de convívio na sociedade. Isso ajuda a entender este processo, pois há uma sensibilização para o aspecto da alteridade, das formas de agir e da tolerância em relação ao outro. Pois, para este autor, nos momentos de aparente relaxamento que ocorrem alto grau de controle, permitindo um padrão “civilizado” particular de comportamento. Então, supõe-se que nas brincadeiras lúdico-agressivas, as crianças estejam em “busca da excitação” para incrementar a brincadeira e ser uma válvula de escape para “fugirem da repressão social” (ELIAS, 1994; ELIAS; DUNNING, 1995).⁴⁵

A busca de excitação no jogo é dinamizada pela criação de tensões, pelos sentimentos dicotômicos vivenciados e pelos diferentes estados de espíritos evocados. Contudo, é apreciada e construída em condições de não ter problemas e nem riscos para os seus participantes, tudo é resolvido no “quadro dos divertimentos” (ELIAS, 1994). Para o autor:

Muitas dessas ocupações de lazer, entre as quais o desporto nas suas formas de prática ou de espetáculo, são consideradas como meios de produzir um descontrole de emoções agradáveis e controladas. Com frequência, elas oferecem (embora nem sempre) tensões miméticas agradáveis que conduzem a uma excitação crescente e um clímax de sentimentos de êxtase, com a ajuda dos quais a tensão pode ser resolvida com facilidade (...) (ELIAS, 1994, p. 73).

Há uma relação paradoxal na expressão “descontrole-controlado”. A produção de descontrole – melhor dizendo, *nonsense*, no sentido de ações incongruentes e prazerosas –, e, ao mesmo tempo, de controle dos sujeitos brincantes, como uma forma

⁴⁴ Elias (1994), no contexto de suas pesquisas, trata sobre o esporte para explicar o processo civilizador, a busca de excitação e o descontrole-controlado. Entretanto, em nosso estudo faremos uma transposição teórica dos seus conceitos para a temática analisada, pois julgamos que há uma similitude entre as ações das crianças quando estão envolvidas na dimensão do *nonsense* e os expectadores de futebol.

⁴⁵ Para Elias (1994, p. 73) “fugir da repressão social ou global” pode ser entendido como um momento diferente do mundo das obrigações sociais, no qual há articulações de laços coletivos e emocionais e de “[...] um antídoto das tensões provenientes do *stress* que, no quadro da repressão global estável e harmoniosa característica das sociedades complexas, se verifica entre os indivíduos”.

de afirmar e manter o domínio e, consequentemente, de “libertar tensões provenientes do *stress*”, ao se submeter às regras e à lógica das ações corporais e enunciações do coletivo, que supõem ser observado nas brincadeiras lúdico-agressivas dentro das culturas de pares.

Desta forma, o processo civilizador engloba a dinâmica das interações sociais, por isso, a importância de olhar o objeto dentro do contexto e de suas relações (BROUGÈRE, 2008; ELIAS, 1994; KISHIMOTO, 1998). Nessa ação de ritualização e pacificação dos costumes que o processo civilizador é construído, de modo coletivo, normativo, configurado e baseado nas disputas de poder dentro das relações entre os pares.

Nesse sentido, tanto as regras vindas do adulto como as construídas entre e pelas crianças denotam disputa e imposição de poder, bem como ações transgressoras e busca de excitação que podem ocorrer por parte das crianças, com o intuito de burlar as normas e ter a possibilidade de operar com as suas múltiplas identidades e comportamentos que podem surgir no momento da brincadeira. Entretanto, nessa exposição simbólica cambiante, supõe-se que as crianças interajam, lidem com essas diferentes facetas e comportamentos e manipulem identidades e rubricas no desenrolar de suas ações brincantes.

Contudo, há ainda outro fator que se pressupõe estar entremeado também a este processo: a “excitação mimética” (ELIAS, 1994), no sentido de percebê-la como uma vivência sentida e representada nos processos simbólicos das crianças, que necessitam de algumas delimitações para que não ultrapassem os limites da brincadeira. Esses fatores estão relacionados ao nível de socialização, de sensibilidade, de aceitação, de construção de regras e de pertencimento ao grupo, levando ao autocontrole e a docilização entre os pares, com o objetivo maior de dar continuidade a brincadeira no desenrolar do hibridismo brincante.

O estímulo emocional, simbólico, agradável e excitatório das tensões miméticas⁴⁶ conduziriam os sujeitos brincantes para um domínio distante do mundo objetivo, ou seja, longe da autoridade e do olhar repreensivo dos adultos. Lá, eles direcionariam as suas próprias ações em meio a negociações de regras, a fim de que a

⁴⁶ Para Elias (1994, p. 80), “o termo mimese pode servir como um símbolo conceptual que explica uma transformação”. Por exemplo: “a partir daí, se falarmos dos aspectos [miméticos] do desporto, referimo-nos ao facto de que ele imita, de forma seletiva, uma luta da vida real. O esquema de um jogo desportivo e a destreza de um homem ou de uma mulher desportista permite que o prazer do confronto se desenvolva sem ferimentos ou mortes”.

brincadeira fluísse livremente, mesmo que apresente traços de ansiedade, de emoções fortes e de agressividade. Pode-se dizer que a contribuição do processo civilizador no jogo está relacionada a emoção, ao descontrole-controlado, a busca de excitação e a excitação mimética, necessárias a vida cotidiana infantil, conseqüentemente, a brincadeira, pois:

[...] destina-se a movimentar, a estimular as emoções, a evocar tensões sob a forma de uma excitação controlada e bem equilibrada, sem riscos e tensões habitualmente relacionadas com o excitamento de outras situações da vida, uma excitação mimética que pode ser apreciada e que pode ter efeito libertador, catártico, mesmo se a ressonância emocional ligada ao desígnio imaginário contiver, como habitualmente acontece, elementos de ansiedade, medo – ou desespero (ELIAS, 1994, 79).

Então, de acordo com Elias (1994), essa tensão agradável é essencial e socialmente provocada. Nesse sentido, a “busca de excitação” é uma necessidade social e faz parte da formação das sociedades complexas. Desta maneira, o processo civilizador tem o papel de controlar as emoções e a racionalidade dos sujeitos, tornando o jogo civilizado. Deste modo, as crianças podem aprender com este processo, já que o aprendizado de ser civilizado, neste contexto, está em passar por um processo simbólico ou mimético de lidar com as emoções que são liberadas, negociadas e compartilhadas durante o hibridismo brincante. São nas disputas e nos desafios brincantes que o caráter educativo do jogo pode ser ressaltado.

A agressividade também pode ser compreendida pelos estudos sobre “brincadeiras turbulentas”, essas se aproximam do que se estuda nesta tese. Entende-se brincadeiras turbulentas como uma configuração de interação por meio da qual as crianças empurram, puxam, dão socos, perseguem, lutam, agarram e apertam umas as outras; possuem elementos agonísticos ou não; e, têm o prazer como elemento de continuidade da brincadeira (SOUZA; RODRIGUES, 2002; SMITH; COWIE; BLADES, 1998; MORAES; OTTA, 2003; DIPIETRO, 1981).

DiPietro (1981) destaca a possibilidade dessas brincadeiras serem vistas com teor agressivo, mas, ao mesmo tempo, resalta que essas mesmas brincadeiras estão ligadas à sociabilidade, diferenciando-as de brigas reais e de interações agonísticas. O fato de identificar se é brincadeira ou não, melhor dizendo, parafraseando Sutton-Smith (2001), se é jogo ou não jogo, se faz parte de um hibridismo brincante ou se ultrapassou a linha tênue que separa esse patamar e, até mesmo, saber como eles podem se afetar

reciprocamente, nos conduziu a observar a socialização, o protagonismo e os comportamentos positivos enunciados na brincadeira.

Diante disso, temos algumas hipóteses em relação ao hibridismo brincante: se algum comportamento não estiver dentro do campo brincante, se não for acordado pelos sujeitos, se o diálogo corporal não estiver em sintonia, se não estiver subjetivamente e simbolicamente articulado ao jogo, chega-se a conclusão que não teria como haver o hibridismo brincante, a brincadeira perderia as suas características específicas, pois surgiria o conflito propriamente dito e as próprias crianças se sentiriam lesadas e, logo, solicitariam a intervenção de um adulto ou parariam de brincar.

E se elas estiverem somente se divertindo, mesmo com esses comportamentos “não aceitáveis pelo adulto”? Nesse sentido, a rubrica do *homo violens* seria parte do hibridismo brincante. Sua atuação estaria em um ambiente lúdico e regrado, juntamente com os elementos do *nonsense* e da ludicidade, pois só com a união desses três elementos o hibridismo brincante poderia se manifestar. E ainda, o hibridismo brincante poderia se transformar de acordo com a expectativa e as regras criadas pelo grupo infantil, com o intuito de demarcar as suas vontades e necessidades, que pressupõe a interpretação de suas ações híbridas, baseadas na lógica infantil e permeadas pelas rubricas brincantes. Entretanto, a regra-limite para o desenrolar desse fenômeno seria não ultrapassar a linha tênue que separa o “jogo do não jogo” (SUTTON-SMITH, 2001), a fim de não provocar reações que interrompam e violem os princípios estabelecidos entre os pares e cessem a brincadeira.

Todavia, considerar que o que ocorre com as crianças durante a brincadeira é acordado entre elas – isto é, no campo negociável do jogo, pode acentuar uma “autoridade compartilhada”⁴⁷ no seu desenvolvimento. Se a brincadeira se desenvolve em meio às rubricas brincantes, é porque não tem interferência de adultos, ocorrem somente entre os pares. Melhor dizendo, supõe-se que o hibridismo brincante só ocorra sem a interferência do adulto e/ou de modo camuflado. Na verdade, cogita-se ainda que poderia até ocorrer em qualquer lugar, com ou sem a interferência do adulto, mas o adultocentrismo não permitiria que este tipo de brincadeira acontecesse.

⁴⁷ Entendemos esse termo como um direito de ordenar, que pode ser conquistado e dividido por todos os membros do grupo, os quais são sujeitos ativos na construção das regras e no desenrolar da engenharia brincante.

A leitura adultocêntrica que se tem na escola diante de uma situação brincante relacionada à agressividade é a sua suspensão imediata, pois, para o sistema educacional, as crianças devem ser sempre disciplinadas e seguidoras de normas, pois se fazem algo diferente disso, podem afetar diretamente o comportamento dito como ideal no ambiente escolar (JONES, 2004). No entanto, isso se contrapõe ao que é preconizado pelas DCNEI (BRASIL, 2013), quando trata sobre a garantia da função sociopolítica e pedagógica nas propostas pedagógicas da Educação Infantil, pois no artigo 7º, inciso III, IV e V, respectivamente, nos falam sobre a “[...] a ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas”, “a possibilidade de vivência da infância” e a construção de “novas formas de sociabilidade e de subjetividades comprometidas com a ludicidade” (BRASIL, 2013, p. 98).

Supõe-se que a agressividade, bem como as outras rubricas, pode também gerar formas de socialização, esboçar uma engenharia brincante, caracterizada pelo protagonismo infantil e apresentar uma forma comportamental e relacional positiva na/para a criança se expressar em suas brincadeiras. É isso que queremos investigar. É nesse sentido que a agressividade será pesquisada: como uma maneira de manifestar elementos de desafio, de competição, de simbolismo, de conflito, de transições, de turbulências e de transgressões, direcionando essa rubrica na brincadeira como uma forma de expressar-se ludicamente.

Contudo, nessa pesquisa, o movimento de pensar a agressividade dentro dessa lógica é oposto a maioria dos estudos sobre esse tema, pois delimitam somente a ação da criança à produção de violência como veremos mais adiante. Contrariando esta concepção, o que nos interessa não é o conceito de agressividade com o intuito de gerar brutalidade, ao ponto de machucar e de causar riscos as crianças – essa concepção ultrapassa o campo da brincadeira, pois transpõe a linha tênue que separa a brincadeira da briga de verdade e de situações de *bullying*. Mas, entender a agressividade enquanto comportamento positivo que faz com que as crianças extravasem suas emoções e expressem seus desejos no campo lúdico e simbólico.

6.4 HOMO DEMENS

Já o *homo demens* é entendido como o ser do *nonsense*. Traz um misto de comportamentos que transitam entre a emoção, a afetividade e, na mesma proporção, se

encontram a raiva, a loucura, o devaneio e a “desrazão”, mostrando que não se pode e não se consegue separar os aspectos racionais dos irracionais das atividades subjetivas e sociais do ser humano (MORIN, 1975).

O movimento que será realizado nesta interlocução com Morin (1975) será no sentido de dialogar com o conhecimento sobre o *homo demens* e seus conceitos sobre o ser humano para a dimensão da infância, tecendo reflexões sobre um olhar mais sensível para o cotidiano que essa criança pertence, age e interage e, para a rubrica do *nonsense*, que está contida no hibridismo brincante.

Morin (1975) afirma que o homem é um ser da subjetividade e que sua ligação com a realidade é marcada pela incerteza. Por isso, compreender a desordem, a loucura e a fantasia na relação entre os pares faz parte da complexidade deste estudo sobre o hibridismo brincante.

Surge, então, a face do homem escondido pelo conceito tranquilizador e emoliente do *sapiens*. Trata-se de um ser de uma afetividade imensa e instável, que sorri, ri, chora, um ser ansioso e angustiado, um ser gozador, embriagado, extático, violento, furioso, amante, um ser invadido pelo imaginário, um ser que reconhece a morte e não pode acreditar nela, um ser que segrega o mito e a magia, um ser possuído pelos espíritos e pelos deuses, um ser que se alimenta de ilusões e de quimeras, um ser subjetivo cujas relações com o mundo objetivo são sempre incertas, um ser submetido ao erro, ao devaneio, um ser híbrido que produz desordem. E como chamamos loucura à conjunção da ilusão, do descomedimento, da instabilidade, da incerteza entre real e imaginário, da confusão entre subjetivo e objetivo, do erro e da desordem, somos conduzidos a ver o *homo sapiens* como *homo demens*. Para Morin (1975, p. 116-117):

Não há relação dicotômica entre o *homo demens* e o *homo sapiens*, as contradições aparentes em nosso comportamento – emoção *versus* racionalidade – geram um ser ambíguo, paradoxal e enigmático. Para Morin (1975), esse desequilíbrio provoca uma irrupção em suas ações e, ao mesmo tempo, uma espécie de consciência dupla, de transformação e de sujeições, indicando um grau mais complexo de conhecimento consciente.

De acordo com Morin (1975), o que é profundo e fundamental não é apenas a coexistência dessas duas consciências, e sim, sua união turva numa dupla consciência; ainda que a combinação entre essas duas consciências seja muito variável segundo os indivíduos e as sociedades (bem como a impregnação da vida

pela morte), nenhuma anula verdadeiramente a outra e tudo se passa como se o homem fosse um simulador sincero com respeito a si próprio, um histérico segundo a antiga definição clínica, transformando em sintomas objetivos aquilo que provém de sua perturbação subjetiva.

Deste modo, supõe-se que ações e lógicas do hibridismo brincante poderão ser entendidas nesta dimensão objetiva, subjetiva, transitória e perturbadora da consciência, nesta dualidade presente no indivíduo, delimitado por suas rubricas que possuem um “elo inseparável” de ligação ambígua.

Para Morin (1975), essa ambiguidade é representada no ser humano a todo tempo por meio de suas linguagens simbólicas, poéticas, estéticas, míticas e mágicas e, de igual maneira, dentro da loucura de suas ações e de seus pensamentos, convivendo com o excesso, com o mundo imaginário e com as inserções caóticas.

Essa capacidade do *homo demens* de lidar com a realidade de forma desmedida e capaz de medida é indicada, na perspectiva de Morin (1975), sob o viés do imaginário, nas práticas simbólicas, expressas pela noção de “duplo” e de “morte”. A noção de “duplo” está ligada à realidade dual, experienciadas em sua etologia da realidade, indicando que o duplo está em todas as coisas, como se houvesse sempre duas existências do “duplo ser representado”: ora na “realidade viva das imagens mentais ou materiais” ora na morte ou no sonho. E essa dupla realidade é vivenciada a todo momento pelo homem em seu cotidiano.

O duplo também se relaciona com a morte, expressando seus simbolismos, seus rituais e seus comportamentos em função desse conjunto que organiza a nossa experiência de vida, as virtudes eficazes do ritual. Isto é, “[...] descobrimos, portanto, que imagem, mito, rito e magia são fenômenos fundamentais, ligados ao aparecimento do homem imaginário” (MORIN, 1975, p.108).

Nesse sentido, é o imaginário que vai ligar o *homo sapiens* ao *homo demens*, fazendo-o se transportar para outros mundos sob o domínio do duplo. Este revela a junção do prazer e da emoção, próprios da dimensão estética, se expressando em “[...] uma proliferação criadora de imagens que vai se manifestar na invenção de novas formas e de seres fantásticos. Com o aparecimento do homem imaginário, acrescenta-se indissoluvelmente o aparecimento do homem imaginante” (MORIN, 1975, p. 110). Assim, a importância da dimensão estética está na compreensão da criança em seu

cotidiano e na percepção sobre a sensibilidade infantil e lúdica, nas suas diversas facetas brincantes e nas suas reinterpretações, mesmo que apresente uma existência dupla.

Por outro lado, a dimensão da irrupção do erro está ligada às características de incerteza, de ambiguidade, de flexibilidade e de inventividade que implicam no risco de falhas. Principalmente, pelo fato da sociedade impor uma ordem intrínseca e extrinsecamente ligada a um “sistema de normas e de interditos [...] que represam a desordem” (MORIN, 1975, p. 116), mas que faz parte do viver em sociedade e das relações socioculturais. Esses erros supõem-se que, podem ser percebidos na visão do adulto, como uma força que possa levar a algo improdutivo, que deve ser repreendido, focando apenas na lógica do universo adultocêntrico.

Todavia, no mais íntimo desse processo, há a “brecha antropológica” que não se encontra em equilíbrio, mas sim, em um verdadeiro balançar de emoções e também de descontrole. Assim, Morin (1975, p. 112) ressalta que:

[...] a zona de incerteza entre o cérebro e o meio ambiente também é a zona de incerteza entre a subjetividade e a objetividade, entre o imaginário e o real – e sua fenda está aberta, mantida pela brecha antropológica da morte e pela arrebentação do imaginário na vida diurna. É nessa zona que se desenvolvem o mito e a magia, é nessa zona que circulam fantasmas e fantasias, que a palavra, o sinal, a representação se impõem com a evidência da coisa, que o rito pede resposta de um receptor-interlocutor imaginário (MORIN, 1975, p. 112).

Talvez, essa seja a lógica... o *homo sapiens* criou a ilusão e, com isso, não estamos isentos do erro, pelo contrário, essa é a aventura sapiential de estar imerso nessa realidade incerta, errática e ambígua. Isso leva a intensidade e a instabilidade de ações, sobretudo no hibridismo brincante.

De fato, algo afeta a relação das crianças enquanto brincam, pois são permeadas por risos e choros, prazeres e tensões. Morin (1975, p. 114) destaca que “[...] esses estados parecem expurgar as ansiedades, transformar as violências em brincadeiras e em alegrias, as alegrias em delírios e em beatitudes”. São momentos que fazem parte da realidade e do cotidiano, na qual a *híbris*, entendendo-a, sob o olhar “moriniano”, como uma “erupção psicoafetiva” e de “descomedimento”, reina no cotidiano da criança e necessita de certa “sensibilidade estética” para buscar compreendê-la. Isto é, “[...] olhar sensivelmente requer o exercício do olhar aberto a perceber, esmiuçar, desvendar” (DIAS, 1999, p. 179). É no espaço vivenciado do cotidiano escolar que as crianças exercem o seu potencial lúdico e criativo.

Nesse sentido, os estudos e as observações de Vargas (2000) apontam uma possível confusão sobre o jogo e o *nonsense* na atividade brincante, apresentando uma compreensão equivocada sobre a expressividade e o que precisa ser corrigido no cotidiano escolar.

Sabemos o quão difícil e complexo deva ser para o adulto, que convive com crianças no ambiente escolar, lidar com ações como estas. Entretanto, o intuito é apresentar um outro olhar para as brincadeiras lúdico-agressivas, para que consigamos perceber as nuances e os interesses brincantes das crianças. Como indica Vargas (2000), ao compreender as necessidades das crianças de brincar com estas linguagens, talvez pudesse fazer com que os professores pausassem as suas correções e desenvolvessem uma consciência, de que ações como essas podem ser divertidas para a criança. Assim, propõem transformar a correção em trocas lúdicas.

Alcock (2007; 2009) complementa com a indicação da importância de o professor saber lidar e tolerar o jogo de *nonsense* das crianças, sugerindo a não intervenção ou demonstrar sinais positivos que permitam que a brincadeira continue. Essas ações possibilitam o desenvolvimento de produções brincantes e interações prazerosas entre os pares.

É nesse sentido que se delineia algumas inquietações a respeito dessa discussão: quando as crianças brincam, se rebelam e voltam a brincar, essa situação pode indicar vestígios sobre essa ambiguidade no desenrolar do hibridismo brincante? Estaria nessa ação híbrida, a construção/transformação de um ser com vestígios do *homo ludens*, *violens* e *demens* nesta relação brincante? Em que momento eles aparecem? Como aparecem? Por que aparecem? Essa é a busca desse estudo... finalizo com uma reflexão de Morin (1975, p. 118):

[...] o homem é louco-sábio. A verdade humana comporta o erro. A ordem humana comporta a desordem. Trata-se, então, de perguntar se os progressos da complexidade, da invenção, da inteligência, da sociedade se realizaram *apesar, com ou por causa* da desordem, do erro, do fantástico. E responderemos, ao mesmo tempo, *por causa de, com e apesar de*, com a resposta certa só podendo ser complexa e contraditória.

6.5 BRINCADEIRAS LÚDICO-AGRESSIVAS NO CONTEXTO ESCOLAR

Compreendemos a necessidade de se ampliar o reconhecimento do potencial educativo da brincadeira e, também, perceber os *espaçostempos* da Educação Física na

Educação Infantil como uma das possibilidades de ter e ser um local privilegiado para que as formações sociais, culturais e humanas dos sujeitos aconteçam.

Para Faria et al. (2010), a inserção de aulas de Educação Física na Educação Infantil trouxe contribuições ao desenvolvimento das crianças, oportunizando a vivência de papéis sociais, a formação de relações interpessoais, o fortalecimento de demandas positivas, a diminuição de demandas negativas com o tempo, tal como impulsividade, desmotivação, manifestações de raiva e de agressividade e a oportunidade de desenvolver habilidades que auxiliam no processo de criatividade. Por isso, a necessidade de valorizarmos as experiências infantis e trazê-las como fundamentais para os *espaçostempos* da Educação Infantil, construindo e amparando-as em uma perspectiva compartilhada e fundamentada com os interesses das crianças.

As diferentes formas como as crianças se relacionam em suas brincadeiras podem revelar maneiras de se expressar ludicamente. Assim, conjecturamos que o hibridismo brincante com a união dos componentes da ludicidade, da agressividade e do *nonsense* se façam presentes na maioria das brincadeiras protagonizadas pelas crianças, destacando a espontaneidade no surgimento desses tipos de manifestação corporal, que originou a nossa hipótese sobre a materialização do objeto de estudo desta pesquisa: as brincadeiras lúdico-agressivas.

Nesse sentido, as relações brincantes produzidas pelas crianças podem se revelar de diferentes formas e demonstrar uma aparente ambiguidade em suas ações, como é o caso desta manifestação corporal.

A noção de brincadeira lúdico-agressiva abrange a brincadeira de luta e elementos simbólicos, agonísticos e de *nonsense*. Nesta perspectiva, compreendendo a ludicidade como uma atividade lúdica que envolve o prazer, a fantasia e o divertimento (HUIZINGA, 2007) e a agressividade como modos de expressão e de comunicação que surgem em situações de conflito, de ameaças e de incertezas (DADOUN, 1998; OLIVIER, 2000) é percebido, aparentemente, uma relação ambígua e de oposição entre esses termos.

A entrada de um terceiro elemento, neste caso o *nonsense*, caracterizado por elementos que englobam a incoerência, a inversão, o sem sentido, a desconstrução, a irracionalidade e a transformação (SUTTON-SMITH, 2001), se imiscui nessa relação como um aspecto estimulador que (des)constrói a realidade que temos como normal, mostrando a astúcia, a (des)ordem e a (in)coerência nas ações infantis, revelando a

possibilidade de termos antagônicos se relacionarem entre si. Isto é, ultrapassa o binarismo e a ideia de polaridade entre os outros termos e apresenta uma outra lógica, marcada por singularidades, espontaneidades e (re)significações nos processos brincantes infantis, nos quais as zonas fronteiriças estão em constantes (re)marcações.

Essas fronteiras nos instigam a pensar em uma aproximação com o conceito de “entre-lugar” de Bhabha (1998) que nos remete a considerar as brincadeiras lúdico-agressivas como produção cultural e híbrida, atravessada pela fluidez e pela dinâmica das brincadeiras, se tornando espaços ricos de negociação e de transformações brincantes, isto é, um espaço intersticial. Para o autor:

Esses “entre-lugares” fornecem terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação – singular ou coletiva – que dão início a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria ideia de sociedade. É na emergência dos interstícios – a sobreposição de domínios da diferença – que as experiências intersubjetivas e coletivas de *nação* [*nationness*], o interesse comunitário ou o valor cultural são negociados (BHABHA, 1998, p. 19).

No entanto, o que compõem o contexto das brincadeiras lúdico-agressivas na escola nos conduz a discussões a respeito desse tipo de brincadeira levar a uma banalização da violência, ao *bullying* ou apenas a uma manifestação lúdica vivenciada entre as crianças. Será que as crianças, ao brincar dessa forma, podem se tornar insensíveis, violentas e cruéis?

Vale lembrar que as diversas formas de expressão corporal e de imaginação das crianças são influenciadas pelo contexto, pela sociedade, pela história, pelas diferentes mídias e também pela cultura popular. São exemplos as brincadeiras de polícia e ladrão, os brinquedos bélicos, as brincadeiras de luta e perseguição, os jogos de videogame, os desenhos animados e os filmes com cenas de confrontos e de guerra.

Jones (2004) defende que a agressividade nas brincadeiras de faz de conta é uma parte importante e valiosa na construção emocional, social e cultural de uma criança. Para o autor, nem toda a agressividade é igual, pois nem todas fazem parte de um “*continuum* destrutivo”. A agressividade “[...] pode ser destrutiva, mas também pode ser direcionada para a assertividade, decisão, competitividade saudável e altruísmo” (JONES, 2004, p. 80).

Acreditamos que as diferentes situações brincantes em que as crianças vivenciam com seus pares permite-lhes exercitar habilidades fundamentais para o

desenvolvimento infantil como a construção e a organização da brincadeira, a solução de problemas, a tomada de decisão, o compartilhamento de saberes e a socialização entre os pares.

Então, se é pelo brincar que as crianças estabelecem canais de comunicação, constroem seus primeiros vínculos, se desenvolvem e constituem a identidade da infância, segundo Neto (2017), por que não deixamos as crianças serem crianças e brincarem de correr riscos e viver situações ousadas? O autor propõe que liberte as crianças dando lhes mais autonomia e participação nas decisões sobre como brincar, principalmente, quando se trata de brincadeiras de luta (*playfighting* e/ou *rough and tumble play*). Isto é, ao oferecer mais mobilidade, confronto com as adversidades e margens de risco, a criança é capaz de demonstrar as suas motivações e explorar o seu meio físico e social sem constrangimentos, pois brincar e ser ativo implica correr riscos (NETO, 1997).

Embora seja reconhecido que o brincar, seja ele qual for, é direito da criança (BRASIL, 1998; 2013; 2017), para Neto (2017) ainda impera na sociedade uma cultura do medo e uma aversão ao risco. Há uma situação notada na atualidade que remete à “pandemia do controle adulto das experiências de movimento na infância” ou ao “terrorismo do não”. Estas situações são compreendidas como proibições e limitações de linguagem que os adultos utilizam para não permitir que as crianças se confrontem com o risco e situações adversas (NETO, 2015).

Segundo o autor, não é negado que deve haver todo um contexto de regras, disciplina e cuidados com as crianças, assim como não significa também que se deve deixar as crianças fazerem um *laissez-faire*, contudo, enfatiza que a preocupação excessiva em não permitir que elas corram riscos em situações de movimento e de atividade física e que aprendam com seus erros podem contribuir com o aumento do analfabetismo motor e a diminuição da autoconfiança e da socialização entre os pares.

Conforme Neto (2015), este medo gera nas crianças uma grande insegurança, coagindo-as a não fazer o mais natural da infância, que é brincar, um momento de experimentação, de ousadias e, ao mesmo tempo, de desordem. Assim, o autor sugere que as crianças vivenciem situações corporais que são próprias da idade e fundamentais na formação da sua personalidade e identidade. Para ele, brincar de luta é uma maneira de civilizar o corpo. É preciso deixar que as crianças explorem, experimentem e brinquem livremente para gerar um processo de adaptação ao meio ambiente, de lidar

com a imprevisibilidade de suas ações e com o controle emocional, ao se socializarem com os seus pares (NETO, 2017).

O que está em jogo é se a brincadeira lúdico-agressiva promove a violência e se essa ação é passada despercebida ou silenciada, para que haja a banalização da violência ou o *bullying*. A tendência é que situações que mostrem crianças pulando, correndo, chutando, socando, lutando, mesmo no ar, podem sugerir interpretações negativas como a intensificação da agressividade. No entanto, devemos refletir sobre o que ocorre no cotidiano escolar.

O que pretendemos aqui é discutir sobre as brincadeiras lúdico-agressivas, levando em conta a sensibilidade em analisar essa manifestação corporal. Não estamos aqui defendendo a valorização da agressividade, nem privilegiando os excessos, no sentido de se relacionar com outra pessoa perdendo o respeito e a dignidade. Neste caso, o *bullying* ganha destaque. Esse fenômeno se distingue de outros tipos de agressões, pelo fato de utilizar a persistência e a intencionalidade em ferir o alvo, na repetição da agressão, em ter a presença de um público espectador, bem como na concordância do alvo com relação à ofensa (ZEQUINÃO; MEDEIRO; PEREIRA; CARDOSO, 2016).

Nos últimos anos, o *bullying* tem se tornado foco de investigações científicas, principalmente, quando se trata da frequência e das elevadas formas de agressão contra um ou mais sujeitos (PEREIRA, 2008). Em busca de solucionar esse problema, faz-se necessário identificar e encontrar formas de prevenir e evitar essa manifestação e buscar pistas de quando termina a brincadeira e começa a violência.

As brincadeiras lúdico-agressivas podem ser vistas, dependendo da percepção adulta, como uma briga e um estímulo à violência, bem como uma brincadeira de criança e uma maneira delas canalizarem as suas energias. É desafiante perceber essa linha tênue. Estar atento e ouvir a criança sobre o que está ocorrendo no espaço brincante pode ser um passo para identificar se é brincadeira, briga ou *bullying*.

Embora não haja conformidade de que a prevalência do *bullying* seja menor com crianças de até nove anos de idade (PEREIRA, 2008), não podemos descartar comportamentos de intimidação, brigas recorrentes e acobertamento de situações desconfortáveis entre as crianças.

Na escola, há crianças que são consideradas agressoras, que sempre ficam de castigo e/ou são contidas em suas ações corporais repetidamente (VAZ, 2002;

RICHTER; VAZ, 2010). Essas crianças têm o seu tempo brincante reduzido. Seria essa a melhor maneira de tratar essas crianças ditas “indisciplinadas”?

Apesar da agressividade ser um dos comportamentos mais rejeitados dentro da escola, muitas crianças fazem dela um suporte para integrar a brincadeira e, por incrível que pareça, também a utiliza como um recurso de frenagem para atitudes fora dos padrões brincantes entre elas mesmas. Barbosa, Martins e Mello (2017, p. 167) ressaltam a ambiguidade da desaceleração da agressividade durante a brincadeira:

Diminuindo esse comportamento agressivo, há a formulação de limites para a ação dos indivíduos, prevalecendo outra atmosfera. Nesse caso, a brincadeira começa a se delimitar com fronteiras lúdicas combinadas pelos pares. Isso mostra a proteiformidade brincante. Mesmo em um cenário de desordem e de incoerência, organizado dentro de uma linha tênue, há a junção de trocas e de acordos, desacelerando quaisquer comportamentos violentos que possam levar ao fim da brincadeira.

Nesse tipo de brincadeira, a motivação acompanhada por uma sensação de autossatisfação, apresenta uma forma particular das crianças mostrarem a sua subjetividade e suas singularidades ao agir e ao fantasiar ações brincantes em suas relações sociais. Esse tipo de manifestação corporal é um dos elementos que consideramos que compõem a cultura de pares infantil e que alimenta as experiências brincantes, surgidas espontaneamente das interações e das (re)construções simbólicas infantis (BARBOSA; MARTINS; MELLO, 2017).

Sarmento (2003) acrescenta que, ao brincar, a criança tem a oportunidade de se apropriar e viver o mundo que está ao seu redor, envolvendo processos coletivos de (re)criação e de compartilhamento de ações e de ideias com seus pares, rompendo com estruturas fixas. Neste momento, elas podem “[...] exorcizar medos, construir fantasias e representar cenas do cotidiano” (SARMENTO, 2003, p.65).

Mello et al. (2015) verificaram a necessidade de auscultar as múltiplas linguagens infantis, sobretudo a corporal, que, por meio de suas práticas cotidianas, fornecem pistas sobre os anseios, desejos e necessidades das crianças e contribuem para a compreensão do que se passa “entre elas”.

Nessa perspectiva, se acreditamos que as culturas da infância compreendem processos simbólicos, elaborados pelas crianças nas suas interações de pares e com os adultos, por meio dos quais as crianças atribuem significação a si próprias e ao mundo e fundamentam a sua ação (SARMENTO, 2013), talvez o incentivo à prática de

brincadeiras lúdico-agressivas, regida por regras em conjunto entre crianças e adultos, possa desmistificar e possibilitar esse tipo de manifestação corporal na escola.

Portanto, defendemos que as brincadeiras lúdico-agressivas são vivências lúdicas, caracterizadas por traços de fantasias aliadas a comportamentos turbulentos, de conflito e de disputa. Entende-se, também, que só faz sentido compreender esse tipo de brincadeira se ela estiver relacionada à produção cultural infantil e ao reconhecimento da criança como autora de suas próprias práticas.

CAPÍTULO VII: É SÓ IMAGINAR E PRONTO! – PRODUÇÃO DE DADOS COM E ENTRE AS CRIANÇAS

*[...] quem não tem um mal que não se espanta?
De onde vem essa loucura santa?* (Trecho da música Fantasia real, de Byafra, 1993).

A função desse capítulo é apresentar a produção brincante das crianças de um Centro Municipal de Educação Infantil de Vitória/ES. Aborda-se o contexto de inserção no campo de pesquisa, com o contato com a escola e com os atores sociais da escola, sobretudo com as crianças, a partir de suas brincadeiras, evidenciando a tese do hibridismo brincante, materializado nas brincadeiras lúdico-agressivas.

A estruturação deste capítulo foi desenvolvida a partir dos objetivos específicos da tese, organizados em quatro artigos, fundamentais para a compreensão e aprofundamento do objetivo geral e do problema que a tese busca responder.

O Artigo 1 versa sobre “A Complexidade do brincar na Educação Infantil: reflexões sobre as Brincadeiras lúdico-agressivas”. O Artigo 2 trata acerca das “Brincadeiras lúdico-agressivas: tensões e possibilidades no cotidiano na Educação Infantil”. O Artigo 3 se dedica “As brincadeiras lúdico-agressivas no jogo das relações sociais da Educação Infantil: lógicas infantis e adultas em disputa”. E, o Artigo 4 representa as “Possibilidades pedagógicas com o hibridismo brincante: reflexões e propostas acerca das brincadeiras lúdico-agressivas na escola”.

A partir das observações realizadas nos *espaçotempos* da Educação Física e dos momentos de recreio, destaca-se os aspectos relacionados às lógicas das brincadeiras infantis para a construção da brincadeira e a manifestação do hibridismo brincante nesse contexto, sinalizando para a possibilidade das brincadeiras lúdico-agressivas serem vistas por outra perspectiva.⁴⁸

⁴⁸ Este capítulo analisa a produção de dados *com e entre* as crianças. Assumimos que pode haver repetições de ideias e até de citações, devido a publicação/submissão dos artigos ter sido realizada de modo concomitante com a escrita da tese. Esta escolha possibilitou que tivéssemos um *feedback* sobre a pesquisa, com pareceres da comunidade acadêmica sobre a temática do trabalho. Pode ser observado também que nem todos os artigos incluíram todos os sujeitos investigados, fizemos recortes e privilegiamos os dados que mais se destacaram para cada discussão nos quatro artigos deste capítulo.

7.1 A COMPLEXIDADE DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES SOBRE AS BRINCADEIRAS LÚDICO-AGRESSIVAS

THE COMPLEXITY OF PLAYING IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: REFLECTIONS ON THE LUDIC-AGGRESSIVE PLAY

Resumo

Analisa a complexidade das práticas brincantes de crianças no contexto da Educação Infantil, sobretudo, das brincadeiras lúdico-agressivas. Adota a investigação etnográfica, desenvolvida com 40 crianças, dos Grupos 5 e 6, e 01 professora de Educação Física de um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) de Vitória/ES. Na produção dos dados, realiza a observação participante de aulas de Educação Física e de momentos lúdicos espontâneos, em que as narrativas, enunciações e episódios brincantes foram sistematizados em diário de campo e por meio de imagens iconográficas em movimento. Constata-se as (re)invenções cotidianas das crianças na produção de brincadeiras lúdico-agressivas, que, de maneira velada e astuciosa, conferem sentidos às suas práticas brincantes. Busca desconstruir representações pejorativas sobre esse tipo de manifestação lúdica, sinalizando para a sua importância no processo de socialização das crianças e na reorientação das práticas pedagógicas no contexto da Educação Infantil.

Palavras-chave: Complexidade. Educação Infantil. Educação Física. Brincadeiras Lúdico-Agressivas.

Abstract

It analyzes the complexity of the child's play practices in the context of Early Childhood Education, above all, ludic-aggressive play. It adopts the ethnographic research, developed with 40 children from Groups 5 and 6, and 01 Physical Education teacher from a Municipal Center for Early Childhood Education (CMEI) in Vitória/ES. In the production of the data, it develops participant observation of Physical Education classes and spontaneous play moments, in which the narratives, enunciations and playful episodes were systematized in field diary and through moving iconographic images. The daily (re) inventions of children in the production of ludic-aggressive play, which, in a veiled and cunning way, give meanings to their playful practices. It seeks to deconstruct pejorative representations about this type of playful manifestation, signaling to its importance in the process of socialization of children and the reorientation of pedagogical practices in the context of Early Childhood Education.

Keywords: Complexity. Early Childhood Education. Physical Exercise. Ludic-aggressive Play.

Introdução

As brincadeiras lúdico-agressivas são produções culturais das crianças, presentes em diferentes contextos infantis, dentre eles, o ambiente da Educação Infantil. Nesse tipo de produção, as crianças transportam aspectos de sua cultura para inserir em suas relações lúdicas, dentro dos limites estabelecidos entre os pares, cuja complexidade⁴⁹ é notada em suas “maneiras de fazer” (CERTEAU, 1994)⁵⁰ e vivenciar o cotidiano, caracterizadas por traços lúdicos, aliados a comportamentos turbulentos, de conflito e de disputa.

Para compreendermos esse tipo de manifestação na Educação Infantil é necessário que o jogo e a brincadeira sejam analisados dentro de um contexto de reconhecimento da experiência da criança, de seu protagonismo e de suas singularidades (BRASIL, 2013; 2017). No entanto, os interesses de adultos e de crianças na escola se apresentam de maneira diferenciada: enquanto o adulto quer impor um contínuo controle e repressão sobre as ações brincantes infantis que não são coerentes com o espaço escolar, as crianças, por sua vez, agem astuciosamente nas brechas encontradas no cotidiano para subverter essa disciplina. Esse processo de ordem e vigilância e desordem e astúcia nos conduzem aos conceitos de “estratégia e tática”⁵¹ de Certeau (1994). Nesse contexto, pretende-se ir além de ações e percepções cristalizadas sobre as brincadeiras lúdico-agressivas, como atitudes que devem ser afastadas e reprimidas na escola, para refletir sobre outra forma de olhar essas experiências infantis, criadas entre seus pares nos cotidianos escolares.

Assim, ao contrário de mostrar a criança como vítima ou produtora da violência, defendemos que esse tipo de manifestação brincante pode proporcionar uma condição de vê-la como protagonista em suas ações e, também, compreender que esse tipo de brincadeira pode ser uma maneira de ela viver a sua infância. Contudo, desmistificar esses aspectos, envolvidos na complexidade da brincadeira, é o grande desafio.

Ao considerar esses elementos, deslocamos o olhar e o sentido das brincadeiras lúdico-agressivas, de deixá-las à margem do planejamento, para pensarmos em uma inversão de perspectiva, de reconhecer o direito da brincadeira, de ser criança e de

⁴⁹ Ressaltamos que a complexidade da brincadeira não se reduz somente a dimensão lúdico-agressiva, há outras possibilidades de observar as suas manifestações. No entanto, o foco deste texto é analisar os aspectos complexos das brincadeiras lúdico-agressivas realizadas por crianças da Educação Infantil.

⁵⁰ Certeau (1994) não direcionou seus estudos para o campo da infância, entretanto, a temática das brincadeiras lúdico-agressivas nos conduz aos seus conceitos para pensar sobre os comportamentos, as relações e as criações infantis de inventar o cotidiano.

⁵¹ Certeau (1994) compreende estratégias como as operações dos usuários para instituir o lugar de poder, de autoridade, de regras e de ordem. Já as táticas são realizadas para manipular e alterar astuciosamente a disciplina imposta, para conferir legitimidade no campo do outro (CERTEAU, 1994).

compartilhar desejos e linguagens típicas da infância, mesmo que para isso, precisem fugir das práticas formais.

É nessa perspectiva de possibilidades e de interação que a dimensão da complexidade se constrói. O entendimento entre o contexto organizacional e a interação entre as partes e o todo para o processo de construção do conhecimento, conduziu Morin (2003) a desenvolver a teoria da complexidade. Para ele, “[...] à primeira vista, a complexidade é um tecido (*complexus*: o que é tecido em conjunto) de constituintes heterogêneos inseparavelmente associados: coloca o paradoxo do uno no múltiplo” (MORIN, 2003, p. 20-21). Segundo o autor, não podemos reduzir nem o todo às partes nem as partes ao todo, mas temos que tentar conceber em conjunto, de modo simultaneamente complementar e antagônico, as noções de todo e de partes, de uno e de diverso.

Diante desses fatores, questionamos como a noção de complexidade pode nos indicar caminhos para se pensar a criança e a brincadeira no cotidiano escolar? Assim, busca-se compreender as práticas brincantes no contexto da Educação Infantil, considerando, sobretudo, a complexidade que envolve as brincadeiras lúdico-agressivas e as diferentes maneiras da criança se manifestar ludicamente.

Percurso metodológico

O método utilizado foi a Pesquisa Etnográfica com Crianças que nos permitiu escutar, conhecer e compreender as suas brincadeiras vivenciadas no cotidiano escolar. Nessa perspectiva, observar e detectar as áreas dominadas pela criança e o que pode emergir dessas situações de modo horizontal, possibilitou uma ação conjunta e dialógica entre sujeitos e pesquisador (CORSARO, 2011).

Pensar na relação entre a criança e a brincadeira no cotidiano escolar não é algo simples, sobretudo, quando o foco recai também na complexidade que reveste as infâncias e as crianças, pois só faz sentido compreender as brincadeiras lúdico-agressivas se elas estiverem relacionadas ao reconhecimento da inventividade da criança e, conseqüentemente, da produção cultural infantil.

Nessa perspectiva, o campo da Sociologia da Infância nos ajudou a compreender a concepção de criança dentro de uma epistemologia própria, a partir de uma realidade inerente ao universo infantil, que se faz presente no cotidiano e que é reveladora de

saberes e de idiossincrasias. Nesse campo de estudo, as crianças são consideradas atores sociais, “membros ou operadores de suas infâncias” (CORSARO, 2011), possuem o direito de ser escutadas e também contribuem para a produção cultural da sociedade. Esses aspectos são entendidos pelo “centramento do ser-criança” (SARMENTO, 2009), como um sujeito competente e ativo.

Desta maneira, as construções simbólicas, as interações e as (re)criações que as crianças desenvolvem em suas práticas, nos direcionaram a compreender também esse cotidiano que elas fazem parte. Assim, fomos em busca das práticas comuns do que é dado, compartilhado, pressionado a cada dia, “[...] pois existe uma opressão no presente” (CERTEAU, 1994, p. 31).

Para analisar a complexidade das brincadeiras lúdico-agressivas no contexto da Educação Infantil, nos inserimos em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) de Vitória/ES. Frequentamos os momentos espontâneos de atividades lúdicas das crianças (recreio) e as aulas de Educação Física durante o ano letivo de 2015 (março a dezembro), fomos de quatro a cinco vezes por semana naquele contexto, totalizando 192 inserções no campo de pesquisa. Escolhemos esses ambientes por entender que neles as crianças vivenciam diferentes tipos de brincadeiras, dentre elas, as brincadeiras lúdico-agressivas. Esta pesquisa foi constituída pelos seguintes sujeitos: 40 crianças dos Grupos V (entre 4 e 4 anos e 11 meses) e VI (entre 5 e 5 anos e 11 meses) e 01 professora com formação em Educação Física.

Foi na construção das redes de relações estabelecidas no cotidiano, como um lugar de produção, de inventividades, de astúcia e de subjetividades (ALVES, 2004), que os instrumentos metodológicos da pesquisa foram produzidos. Na produção dos dados, utilizamos como fontes as narrativas⁵² e as enunciações,⁵³ sistematizadas em diário de campo e nas imagens iconográficas em movimento. Esses dados foram produzidos nos episódios de interação⁵⁴ brincantes, marcados pelas experiências e

⁵² As narrativas foram diálogos produzidos e/ou induzidos pelo pesquisador para a produção de conhecimento que se “tecem no cotidiano” (ALVES, 2001). Segundo Alves (2007), narrar o cotidiano é comunicar novos fatos, problemas, preocupações e achados. Deste modo, entendemos narrativas como uma maneira de comunicar e produzir o conhecimento, “fabricar” (CERTEAU, 1994) e rememorar a realidade como um modo de captar detalhes e diálogos verbais e não verbais entre as crianças.

⁵³ As “enunciações” infantis (CERTEAU, 1994) também apresentaram um papel relevante dentro da pesquisa, pois se captou a “fala em ato”, isto é, os diálogos que surgiram espontaneamente durante a brincadeira, provenientes das interações e do “fazer com” os outros praticantes do cotidiano, que originou narrativas, ao mesmo tempo, criativas, ordinárias e banais, fruto da interação entre as crianças.

⁵⁴ De acordo com Pedrosa e Carvalho (2005, p. 432), “[...] episódio de interação é uma sequência interativa clara e conspícua, ou trechos do registro em que se pode circunscrever um grupo de crianças a partir do arranjo que formam e/ou da atividade que realizam em conjunto”.

memórias observadas e vivenciadas. Durante as interações com as crianças e com a professora, surgiram momentos de conversas, caracterizados por diálogos informais e não sistematizados. Para Alves (2008), são nas conversas que conhecemos e compartilhamos a realidade dos contextos cotidianos em que vivemos.

Por meio dos diálogos estabelecidos com a professora, buscamos subsídios para ampliar a interpretação sobre as brincadeiras lúdico-agressivas, registrando as suas críticas nas complexas redes de conhecimentos e de significações do cotidiano escolar (ALVES, 2008).

Já as gravações das imagens iconográficas em movimento (vídeo) contribuíram para envolver as crianças como “parceiros da pesquisa”⁵⁵, de modo que as suas experiências fossem narradas por elas mesmas a partir do que foi observado no vídeo, buscando compreender os seus processos de criação brincante. Em um primeiro momento foi observado, registrado e depois interpretado com as crianças o desenvolvimento da brincadeira, captando a sua produção através de suas próprias lógicas e visões de mundo.

Esse processo ocorreu da seguinte forma: para captar as brincadeiras lúdico-agressivas, foram realizadas filmagens das crianças durante as suas brincadeiras. Após o seu término, as crianças eram convidadas a interpretar essas imagens junto ao pesquisador. De modo simultâneo a apresentação da filmagem, utilizamos a gravação de voz para que conseguíssemos captar todas as suas narrativas, enunciações e significações da brincadeira. Isso permitiu comparar e confirmar a ação observada pelo pesquisador por meio de um *feedback* das crianças envolvidas nos episódios de interação, evidenciando as suas vozes, ressignificações e apropriações brincantes.

Para compreender e analisar as brincadeiras lúdico-agressivas na dimensão da complexidade nos baseamos em Certeau (1994). Por meio de suas apreciações sobre as “maneiras de fazer” e as “operações dos usuários” que será observada a “[...] lógica das práticas como uma rede de operações cuja formalização pode ser analisada” (CERTEAU, 1985, p. 5), procurando compreender as formas de pensar e de fazer das crianças que “[...] se escondem nos processos de utilização” (CERTEAU, 1994, p. 40), como procedimentos mudos de apropriação. Isso possibilitou o direcionamento do nosso olhar para três pontos principais de análise sobre as brincadeiras lúdico-agressivas

⁵⁵ Segundo Alves (2008, p. 8), os “parceiros da pesquisa” “[...] são todos aqueles praticantes com que nos ‘conectamos’ para saber de suas práticas e das ideias que formulam ao agir”.

e a sua complexidade: a relação entre as crianças, a lógica das práticas e o contexto brincante.

Resultados e Discussão

Partimos do entendimento de que a relação entre as crianças é complexa pelo fato de não ser harmônica: a alegria e a diversão convivem conjuntamente com tensões e conflitos. Para Morin (2002, p. 126), a relação com a complexidade é recursiva, “[...] interdependente e retroativa que alimenta, de maneira, ao mesmo tempo antagônica e complementar, a racionalidade, a afetividade, o imaginário, a mitologia, a neurose, a loucura e a criatividade humana”.

Alves (2004) propõe o entendimento da complexidade pelo viés das tessituras que se desenvolvem nas redes de relações cotidianas, carregadas de subjetividades, de sentidos e de produção de conhecimento, vividas, pensadas e praticadas na escola. Para a autora, a complexidade do cotidiano e das práticas se encontram na necessidade de perceber os múltiplos processos educativos contraditórios.

Sartre (2002) acrescenta que a infância não pode ser observada de um modo universal, mas sim, na complexa relação com o tecido social, que amplia o entendimento sobre a infância, no sentido de falar no plural – infâncias. Tais infâncias são construídas a partir da (re)significação, da transgressão e do confronto da criança com a sua realidade, permitindo a produção de conhecimentos idiossincráticos e apropriados de sentidos, advindos da sua realidade.

Assim, a brincadeira deve ser compreendida sob o ponto de vista dessa complexidade, pela relação de seus elementos, isto é, “[...] não pode ser estudada apenas enquanto produto concreto, logo deve ser analisada de forma dinâmica, em movimento, articulado, levando-se em consideração sua relativa tendência à desordem harmônica, ou sua natureza intrinsecamente dinâmica” (SCAGLIA, 2005, p. 50).

Nesta perspectiva, o objetivo não é compreender as crianças como receptores passivos do mundo adulto, mas sim como crianças, que vivem a infância à sua maneira, isto é, nas suas relações (cri)ativas e transgressoras com seus pares no cotidiano escolar e em suas interações lúdicas.

Durante a análise, identificamos diferentes tipos de brincadeiras realizadas pelas crianças e registradas no diário de campo, percebidas nas oportunidades livres e sem

direcionamentos pedagógicos que as mesmas tinham durante os momentos de pátio e também nos *espaçostempos* de Educação Física. Entretanto, algumas dessas práticas saltavam aos olhos e pulsavam no cotidiano, nas quais eram chamadas por elas de “brincadeiras de lutinha, de arminha, de super-herói e de histórias de mentirinha”. Nomenclaturas estas ditas pelas próprias crianças do Grupo 5 e 6 ao serem questionadas pelo pesquisador sobre o que estavam brincando. Esses tipos de manifestações originaram o objeto de estudo desta pesquisa: as brincadeiras lúdico-agressivas. Por isso, o interesse em ecoar as vozes e as imaginações desses sujeitos para compreendermos a complexidade desse tipo de manifestação brincante.

Para compreendermos os aspectos que compõem a complexidade das brincadeiras lúdico-agressivas, mergulhamos nas experiências brincantes na escola. A partir das enérgicas brincadeiras infantis observadas no pátio e durante os *espaçostempos* da Educação Física que foram produzidos os episódios de interação. Dentre a diversidade de experiências,⁵⁶ selecionamos algumas delas para compor o desenho do nosso estudo.

Durante os *espaçostempos* de Educação Física da instituição pesquisada, observamos que as práticas pedagógicas são marcadas por um excessivo direcionamento pedagógico, levando as crianças, muitas vezes, a transgredirem as regras da aula para brincar de acordo com seus interesses, em busca de um espaço para manifestar a sua expressividade e sentido para as suas interações. Embora o olhar do pesquisador evidencie essas lacunas, as crianças, por sua vez, se divertem nos *espaçostempos* de Educação Física.

Estudos no campo da Educação Física apontam para a importância de observar o protagonismo infantil nas práticas pedagógicas desse componente curricular com a Educação Infantil, de modo a oportunizar trocas de experiências com as crianças e trazê-las como autoras de suas próprias práticas, indicando a potencialidade do cotidiano para a produção de conhecimentos que reconheçam a centralidade das crianças nas práticas pedagógicas empreendidas com a Educação Infantil (MELLO et al., 2016). Diante disso, observamos que são nas fugas das aulas para um lugar mais distante do olhar da professora e protegidos pela sombra dos brinquedos do pátio que o episódio entre uma menina e um menino do Grupo 5 se desenvolveu:

⁵⁶ Não se trata de excluir as outras ações das crianças, pois elas fazem parte de um todo mais amplo, oferecendo uma multiplicidade de problematizações. Entretanto, alguns dos episódios chamaram a atenção pelo fato de reunir diferentes elementos que compõem as brincadeiras lúdico-agressivas.

Observei um menino e uma menina brincando de puxar a orelha um do outro até ver quem sentiria ou admitiria dor. Mas ninguém cedeu. Ouvi o menino falando: “a minha orelha quase quebrou!” Depois a brincadeira evoluiu para medir forças segurando nos ombros um do outro e se empurrando de frente para o outro, depois brincaram de dar bundadas e de lutinha, com troca de golpes, ora no ar, ora tendo contato corporal. Eles riam, faziam movimentos e sons de socos e chutes, em seguida começaram a correr. O menino sabia que não podia machucá-la, por isso, durante a brincadeira, perguntava se tinha dóido, ela fazia que nem ligava e continuavam a brincar. O adulto presente no pátio não percebeu o ocorrido, pois estava longe das crianças. (DIÁRIO DE CAMPO, 26-05-2015)

Esse tipo de prática corporal apresenta uma típica brincadeira lúdico-agressiva relacionada à luta, ao hedonismo, à tensão provocada durante a disputa e ao contato corporal intermitente. Entretanto, ações isoladas como essas vistas nesse episódio, normalmente estão inseridas e misturadas nos enredos construídos pelas crianças.

Esse episódio permitiu refletir sobre até onde vão as fronteiras brincantes delimitadas pelas próprias crianças em suas relações e como tratar esse tipo de brincadeira na escola, já que envolvem aspectos tão antagônicos e com traços não pensáveis pelos adultos.

Nesta cena, quatro pontos chamaram a atenção. O primeiro, é a questão sobre brincadeira de luta e de briga propriamente dita. Neste episódio, percebemos que não houve desentendimento e nem comportamentos de agressão que afetassem a relação entre os pares em quaisquer momentos brincantes, somente um diálogo corporal absorvente e lúdico entre as crianças, ocorrendo no ambiente vigiado da escola. Porém, as crianças ficaram distantes do olhar adulto, agindo “taticamente” (CERTEAU, 1994), para que a sua brincadeira pudesse continuar.

O fato das crianças se envolverem com as brincadeiras lúdico-agressivas pode produzir olhares enviesados para este terreno brincante. Por vezes, o adulto estereotipa as atitudes das crianças. Por isso, levantamos algumas hipóteses em relação a essa manifestação: se algum comportamento não estiver dentro do campo brincante, se não for acordado pelos sujeitos, se o diálogo corporal não estiver em sintonia, se as ações não estiverem subjetivamente e simbolicamente articuladas ao jogo, chega-se a conclusão que não teria como haver a brincadeira lúdico-agressiva. Ela perderia as suas características específicas, pois surgiria o conflito propriamente dito e as próprias crianças se sentiriam lesadas e, logo, solicitariam a intervenção de um adulto ou parariam de brincar.

O episódio a seguir ocorreu durante um momento de pátio, quando foi perguntado para as crianças sobre a percepção delas quanto à brincadeira de lutinha. Dois meninos do Grupo 6 foram mais incisivos em fazer com que entendêssemos as suas formas de expressividade.

Notei que tinha um grupo de crianças sentadas próximo à professora e aproveitei para perguntar sobre suas brincadeiras. Em uma dessas conversas, surgiu um assunto sobre brincadeiras de lutinha. E as crianças começaram a falar sobre isso. O menino A iniciou o diálogo: “a gente brinca de luta”. O menino B retrucou: “é mais ou menos luta!” Eu falei: “você pode me explicar melhor?” O menino A respondeu: “a gente luta, mas não pode machucar. A gente só finge que está machucando”. O menino B falou: “viu, não falei que era mais ou menos luta”. Com um sorriso no rosto perguntei: “como começou?” O menino A respondeu: “eu não sei, a gente estava brincando ali, era luta, mas não era de verdade, porque se for de verdade, vai machucar. Estala até o dedo!” Eu perguntei: “e se machucar?” O mesmo menino respondeu: “A gente chama a tia para resolver! Aí, pede desculpas. Mas a tia nunca gosta que a gente brinque assim e bota de castigo...” Eu falei: “então, é por isso que todos vocês estão sentados aqui?” O menino B falou: “é... ela fala que é muito violento...” Então, percebi que eles estavam de castigo. No mesmo momento questionei: “mas você acha que é violento?” O mesmo menino respondeu: “não... porque ninguém machuca ninguém sem motivo. A gente está brincando de se defender e treinando para ficar forte... mas às vezes acaba se machucando, mas é sem querer...” (DIÁRIO DE CAMPO, 10-11-2015).

Por meio da fala das crianças percebemos que a professora usa “estratégias” para disciplinar as crianças frente às ações ditas agressivas, de briga e de comportamento inadequado, colocando-as de castigo para que cessem a agitação imprópria no ambiente coletivo, observando-as em uma “rede de vigilância” (CERTEAU, 1994) ininterrupta. As crianças, por sua vez, agem “taticamente”, “[...] não se conformam com ela [**rede de vigilância**] a não ser para alterá-la” (CERTEAU, 1994, p. 41, grifo nosso), esboçando sua astúcia nessa relação de poder.

O segundo ponto destaca, baseado nas afirmativas das crianças, reconhecendo os seus direitos de expor as suas necessidades, que percebemos a prevalência das regras-limite em torno da brincadeira (SUTTON-SMITH, 2001). As delimitações são (re)construídas pelas crianças com o intuito de evitar provocações, reações e mal-entendidos que interrompam e/ou violem os princípios estabelecidos entre os pares para não cessar a brincadeira, isto é, uma maneira de não ultrapassarem a linha tênue que separa o jogo do não jogo (SUTTON-SMITH, 2001). Todavia, tudo que ocorre com as crianças durante a brincadeira é acordado entre elas, no campo negociável do jogo, no qual elas possuem uma “autoridade compartilhada” no seu desenvolvimento. Esta

última pode ser entendida como um direito de ordenar, que pode ser conquistado e dividido por todos os membros do grupo, os quais são sujeitos ativos na construção das regras e no desenrolar da engenharia brincante. Isso se revela com os acordos tácitos entre as crianças, com regras próprias (que os adultos provavelmente desconhecem), sobretudo no que diz respeito ao cruzamento de fronteiras fora da demarcação brincante.

O terceiro ponto é sobre a intervenção do adulto. Distinguir brincadeira de luta de briga de verdade entre crianças, é uma tarefa difícil para os adultos. Temos a convicção de que não se pode banalizar este fenômeno, pois sabemos que o mesmo está envolvido na esfera da subjetividade e que as fronteiras que o limitam e o separam do espaço lúdico são extremamente delicadas.

Nesse sentido, uma briga se destacou do cenário brincante. Durante a filmagem e o diálogo com as crianças do Grupo 5 foi possível notar em uma aula de Educação Física, com conteúdo livre, um embate corporal com manifestações de poder e de tensões que ocasionaram desentendimentos entre crianças e a intervenção da professora.

Havia um grupo de cinco crianças, dentre elas, meninos e meninas sentadas no pátio. Elas estavam ali pelo fato da professora ter intervido após uma briga entre duas crianças. Vi que uma das meninas estava chorando e perguntei qual tinha sido o motivo. Um dos meninos que estava perto de mim respondeu: “A gente estava brincando de lutinha. Mas aquele menino ali [apontava para um menino que se escondia atrás do brinquedo do pátio enquanto a professora estava indo em sua direção] é o mais bagunceiro de todos! Você viu? Ele não estava brincando e bateu nela. A tia vai brigar com ele”. Da minha posição escutei e observei a professora brigando com o menino, pedindo que se sentasse junto aos outros que estavam de castigo e falava: “já falei, não pode brincar de luta!” (DIÁRIO DE CAMPO, 03-04-2015).

Após o momento de tensão, iniciei um diálogo com a professora que se sentou junto às crianças que estavam de castigo. Ela ressaltou a questão das “ações violentas” nas interações entre as crianças: “Se deixar, elas [as crianças] brincam disso o tempo todo: na sala, no parquinho, nas aulas de Educação Física... Só sai brincadeira de luta e de arma. Aí, você tem que ficar direcionando que não pode” (DIÁRIO DE CAMPO, 03-04-2015). Destacamos que neste episódio ocorreu a briga propriamente dita. Não defendemos a agressividade entre as crianças, pois tensões e conflitos vão sempre existir no cotidiano escolar. Contudo, vale ressaltar a importância de o professor procurar ouvir as crianças para saber as suas versões dos fatos. Talvez assim, poderiam compreender os comportamentos e as relações infantis, evitando que as crianças

briguem entre si e utilizem práticas excludentes durante a brincadeira. Nessa perspectiva, o movimento presente no texto e, evidenciado nas falas das crianças, é de aproximação da complexidade de suas experiências brincantes para saber sobre as suas relações, lógicas e contextualização da brincadeira. Isso pode permitir a compreensão da “direção do jogo” (FREIRE, 2005b), das lógicas das brincadeiras e, assim, perceber o que o cotidiano pode revelar de importante.

O quarto ponto diz respeito à brincadeira ter ocorrido entre um menino e uma menina, isto é, a questão de gênero entra em jogo. É necessário desmistificar e colocar em suspeição premissas como só os meninos brincariam de lutar, pelo fato de pertencerem a uma atmosfera de vivacidade e serem mais eufóricos, enquanto que as meninas, geralmente seriam mais disciplinadas e mais tranquilas em suas brincadeiras (CHÂTEAU, 1987). E, também, a ideia de que quase não haveria possibilidade de interações entre meninos e meninas em manifestações como essa, pois seriam práticas exclusivas masculinas (NICOLETTI; MANOEL, 2007; WENETZ; STIGGER, 2006; WENETZ et al., 2013). Contudo, precisamos questionar esses tipos de afirmativas. O episódio exhibe justamente o contrário, como em outros no decorrer do texto. As meninas também sentem a necessidade de manifestar os seus desejos brincantes de modo mais intenso, turbulento e com comportamentos ditos não adequados para o seu gênero. Limitar essa participação somente reforçaria o senso comum e perspectivas de naturalização do gênero, privando as meninas de diferentes possibilidades corporais.

Notamos que as crianças extrapolam os estereótipos limitadores da “rede de vigilância” (CERTEAU, 1994) em suas experiências brincantes, pois é a partir da sua produção de cultura que as suas brincadeiras ganham forma. Temos que compreender que são nos espaços lúdicos que a complexidade das fronteiras de gênero é explorada. Podemos afirmar que algumas meninas são atraídas pelo brincar de lutinha. Para elas, é algo aceitável e faz parte da relação entre as crianças. Silva e Daólio (2007) apontam em suas pesquisas a participação de meninas em práticas corporais de lutas entre elas e também com meninos, bem como ações de pertencimento com o grupo, demonstrando poder e superioridade em suas práticas.

Freire (2005b) trata sobre a importância de um ambiente propício ao jogo, levando a criança a usar a sua subjetividade, movida por uma polaridade e complexidade da ludicidade no território subjetivo do ser. É uma forma das crianças se

apropriarem, (re)criarem sentido e exercitarem a atividade quantas vezes acharem necessárias e da forma que as convenham, sem padrões e limitações para a brincadeira.

Nesse viés, a vida comum, o singelo, o trivial e o inesperado ganham forma nas lógicas das práticas infantis. Ginzburg (1989, p. 144-145) ressalta que “[...] é necessário examinar os pormenores mais negligenciáveis, basear-se em indícios imperceptíveis à maioria”. Para Certeau (1994), o “fazer com”, subverte a lógica, pois são ações astuciosas fabricadas junto com os outros praticantes do cotidiano na busca de superar relações verticais, lineares e, neste caso, adultocêntricas. A partir da interpretação com e entre crianças, por meio da gravação de vídeo e de áudio, que narramos o episódio seguinte com seis crianças do Grupo 6, no recreio:

Durante o momento de pátio brincavam cinco meninos contra uma única menina. O menino C tentava se aproximar dela e os outros tinham a função de tentar distanciar-lo, lutando contra ele. A menina, por sua vez, tentava se desvencilhar, e ao mesmo tempo, lutava, agarrava a blusa dos meninos e assoprava a sua mão em direção a eles. Quando as crianças pararam de brincar, se aproximaram de mim e eu perguntei sobre a brincadeira. “O que vocês estavam fazendo?” A menina foi a primeira a responder: “a gente estava brincando de *Frozen*.⁵⁷ Eu sou a *Frozen*! Eu tenho o coração de gelo, eu tento pegar eles segurando pela camisa e congelo todo mundo. Aí, eles morrem congelados!” Eu perguntei: “tem alguém do mal nessa brincadeira?” O menino C me respondeu: “todo mundo é do mal. Ela colocou gelo no nosso coração. Mas só eu que tenho coração de fogo. Só eu que posso derrotá-la, por isso que eles lutam comigo e me seguram para eu não chegar perto dela” (DIÁRIO DE CAMPO, 19-08-2015).

Esses fatores se desenvolveram em um movimento desconhecido e inesperado sobre o que a criança vivencia em sua realidade, com seus pares e, também, o que constroem no jogo de múltiplas formas, indo ao encontro do pensamento de Freire (2005a,b, p. 35), quando ele diz que “o ato de jogar revela o jogo”. Dessa maneira, consideramos que a lógica da prática é complexa porque esse processo não é linear e não apresenta uma única direção, há a necessidade de (re)inventar e inverter a lógica da brincadeira. Vale ressaltar que essa mesma lógica só foi (re)conhecida após ouvirmos as vozes das crianças, isso sugere a importância de darmos credibilidade e visibilidade as suas construções simbólicas.

Assim, Certeau (1994) nos convida a ir em busca de captar as ações dos sujeitos nas brechas do cotidiano escolar e nos “usos” que eles fazem, consomem e produzem

⁵⁷ “Frozen - Uma Aventura Congelante” (2013) é um filme de animação produzido pela Walt Disney Animation Studios. Narra a aventura da princesa Anna para encontrar sua irmã Elsa, cujos poderes gelados condenaram o reino onde vivem em um inverno eterno.

nas relações entre os pares, nos quais as crianças demonstram a sua engenharia brincante, isto é, as “[...] mil maneiras de caça não autorizadas nas quais o cotidiano se inventa” (CERTEAU, 1994, p. 38).

Deste modo, a relação que a criança tem com a brincadeira se torna uma forma de linguagem com a sua realidade. Isso implica em um movimento complexo marcado por lógicas particulares pertencentes à cultura de pares que as crianças estão inseridas e pelo compartilhamento brincante, revelando aspectos inusitados e astuciosos, no desvio do uso dos bens culturais e na subversão das normas para exercer o protagonismo em suas práticas. Um exemplo disso foi quando o menino disse que somente ele tinha um “coração de fogo” e que poderia derrotar a menina *Frozen*. Esta situação foi criada por ele, não faz parte do filme. Essa direção não linear da brincadeira só acontece, segundo Sartre (2002, p. 56), pelo fato da criança viver o “universal como particular”, por isso, a sua relação com seus pares e com a brincadeira se expressa no campo das possibilidades, da flexibilidade e da transformação que só a imaginação corporificada na brincadeira pode proporcionar.

As crianças, ao manifestarem a sua vontade de compartilhar as suas experiências brincantes, anunciam os acontecimentos do que compõe a sua cultura de pares, abrindo uma brecha para enxergarmos cada vez mais perto o contexto brincante, isto é, quando narramos o cotidiano “[...] comunicamos novos fatos, problemas, preocupações e achados” (ALVES, 2006, p. 26).

O episódio a seguir, mostra um diálogo com alguns meninos do Grupo 6 no pátio da escola. Após o término da brincadeira, como de costume, as crianças se aproximaram do pesquisador para perguntar se foi gravado. A resposta foi positiva e logo iniciaram os grupos de conversa sobre a brincadeira. A relação horizontal com as crianças permitiu que eles se tornassem parceiros da pesquisa, contribuindo com suas próprias interpretações sobre o que foi observado e registrado. O estopim para a conversa foi a curiosidade do pesquisador sobre o que estavam brincando e como foi desenvolvida a brincadeira, sempre em busca de pistas sobre o contexto brincante e suas lógicas.

“A gente estava brincando de super-heróis⁵⁸. Eu sou o *Hulk*. Ele esmaga as pessoas, ele pega a gente pelo pescoço e faz assim: dá socos até a pessoa cair

⁵⁸ Os personagens desta narrativa se referem aos filmes “Vingadores” e “Liga da Justiça”, produzidos, respectivamente, pela Marvel Studios e DC Comics. Nesses enredos, há o encontro dos maiores super-heróis do planeta para lutar contra os inimigos que ameaçam a segurança global.

no chão”. Logo perguntei: “mas você brinca assim com seus coleguinhas aqui na escola?” O menino respondeu: “a gente brinca como os super-heróis”. Outro menino falou: “eu sou o *Homem de Ferro*. Ele é sempre o *Hulk*. Ele ali é o *Flash*. E tem também o *Capitão América*.” Entusiasmada com as falas das crianças, perguntei novamente: “e aí, como faz para brincar com eles?” Um deles respondeu: “É só imaginar e pronto! Usa os poderes deles e luta contra os vilões!” Perguntei: “e quem são os vilões?” Um deles respondeu: “não tem, a gente imagina e derrota eles! Todo mundo quer ser super-herói, entendeu?” Curiosa com as respostas, continuei a perguntar: “e o que acontece quando vocês derrotam os vilões?” Um deles me respondeu: “às vezes morre, mas é só morte espiritual.” Eu fiquei espantada e falei: “como assim?” Ele respondeu: “morre e volta. Eu já morri umas 40 vezes!” Perguntei novamente: “quem morre de morte espiritual pode brincar de novo?” Ele respondeu: “pode, mas volta do mal”. Perguntei como começava a brincadeira. E um deles me respondeu: “a gente começa correndo do bicho e depois luta contra ele. A gente já passou de 10 fases e até já voltou no tempo, no tempo do chinês e lutou contra eles.” Surpresa com a resposta, questionei: “vocês veem isso em algum lugar?” O menino respondeu: “no desenho, no filme, na TV, sabe o UFC? Mas, às vezes, fica na cabeça da gente!” (DIÁRIO DE CAMPO, 07-12-2015).

Nesta narrativa as crianças apresentaram os seus super-heróis favoritos e como gostam de brincar com eles. O que chamou a atenção foi a construção do contexto brincante fundamentados não só na mídia, mas em suas inventividades, tudo permeado pela luta.

O componente midiático é um elemento predominante em suas realidades e exhibe imagens diversas para atrair o público infantil, por isso, facilmente observamos esses enredos, frutos de desenhos animados, filmes e programas de TV, (re)construídos em suas brincadeiras e incorporados em seus cotidianos (BARBOSA, 2011; FARIAS; WIGGERS; VIANA, 2014). Para Morin (2002, p. 104), há um jogo de complexidade na relação com o imaginário, que se desenvolve com o pensamento racional, que “[...] tomará a imagem da realidade para captar a realidade da imagem para alimentar o mundo imaginário”.

Assim, para Sutton-Smith (2001), o diálogo com a mídia sugere um jogo metafórico sustentado pela imaginação, pela flexibilidade e pela criatividade ao enfatizar o lado selvagem da imaginação infantil, com a apropriação e a produção de sentidos em suas transformações, no desenrolar dos golpes e das mortes. No plano da fantasia, isso permite “[...] fazer o que está presente ficar ausente e o que está ausente ficar presente” (SUTTON-SMITH, 2001, p. 127)⁵⁹ e se transportarem para este universo brincante como e quando quiserem.

⁵⁹ Tradução nossa: “[...] the act of making what is present absent or what is absent present” (SUTTON-SMITH, 2001, p. 127).

É notável que a brincadeira com a mídia traga um simbolismo fascinante junto às crianças, principalmente por crescerem com ela. Entretanto, isso pode ser um problema dentro da escola. Para Jones (2004), é necessário respeitar a alegria e a legitimidade emocional das construções simbólicas infantis, bem como estimular diálogos sobre o que fazem dentro e fora da escola. Isso pode sugerir que os modelos de desenhos e filmes, que são apropriados por elas, sejam operados para brincar com a sua própria agressividade, isto é, elas podem morrer e ressuscitar quantas vezes acharem necessário, por isso já tiveram “morte espiritual por mais de 40 vezes”!

Outro aspecto importante que emergiu da pesquisa foi a compreensão da realidade social das crianças em suas múltiplas formas e influências. Considerando o cotidiano como complexo e potente por apresentar uma multiplicidade e um entrelaçamento de saberes, nem sempre coesos e, ainda, por possibilitar apropriações, criações e transformações do que é vivido na coletividade, que veremos o episódio entre meninos e meninas do Grupo 6 durante o recreio:

Percebi que tinham algumas meninas sentadas próximo ao brinquedo do pátio, me aproximei e perguntei: “você estão brincando de quê?” Uma delas respondeu: de mãe e filha igual naquele dia, lembra?” Eu falei: “lembro, mas naquele dia, a bebê estava dormindo. E hoje, o que vocês estão fazendo com ela?” Outra menina respondeu: “a gente está cuidando dela porque a nossa mãe morreu. Um ladrão deu um tiro nela. Agora a gente está indo levar a bebê no médico. “Aqueles meninos estão correndo atrás da gente e querem pegar a bebê”. Rapidamente falei: “e o que vocês vão fazer?” Uma delas respondeu: você está vendo, ela está toda sangrando... vamos ter que correr e brigar com eles para chegar rápido ao hospital...”. A correria começou: elas se juntaram com os meninos, corriam, gritavam e trocavam socos até conseguirem levar a bebê para o hospital (DIÁRIO DE CAMPO, 30-11-2015).

Esse episódio é bem emblemático, pois trata de violência do cotidiano das crianças, por morarem em um local de risco (LIRA, 2005) e, também, por transformar essa mesma situação em brincadeira. De acordo com Sarmiento (2009, p. 31), as formas de socialização com o mundo conduzem as crianças a construir “[...] processos de subjetivação no quadro da construção simbólica dos seus mundos de vida, estabelecendo, com os adultos, interações que as levam a reproduzir as culturas sociais e a recriá-las nas interações de pares”.

No entanto, isso não significa dizer que as crianças se tornem mais agressivas por conta disso, para Jones (2004), é nesse movimento de brincar com a agressividade que o seu conteúdo perde o seu impacto. Olivier (2000) acrescenta que é no interior do

grupo social que as crianças aprendem a gerir e a controlar a complexidade das relações violentas no contexto social em que estão inseridas.

Elementos como o contexto social, a interação com o cotidiano e as influências culturais que as crianças estão expostas conduzem a diferentes maneiras de ser criança e viver a infância. Como ressalta Sarmento (2009), não podemos analisar a criança alheia ao contexto social que envolve a sua realidade. As singularidades presentes em suas brincadeiras podem sinalizar muito mais do que somente uma narrativa, mas uma aproximação com seu mundo simbólico.

Considerações finais

A pesquisa apresentou algumas considerações sobre as (re)invenções cotidianas das crianças nas brincadeiras lúdico-agressivas, indicando novas formas de fazer brincadeira, de modo camuflado ou até escancarado, integrando o ambiente escolar. Desse modo, buscamos compreender o cotidiano e os seus praticantes, a partir da observação dos seus pormenores e de seus comportamentos táticos, “captados no voo” (CERTEAU, 1994), a fim de indicar uma maneira de alcançar a criatividade, a (re)construção de sentidos e a invenção do cotidiano pelas crianças em suas brincadeiras.

Deste modo, os episódios brincantes registrados possibilitaram a (re)interpretação das experiências das crianças junto com elas, ouvindo as suas vozes e complementando a compreensão do cotidiano, sem deixar de lado a sua complexidade, isto é, o que as une, a parte comum entre elas, as narrativas e as enunciações mais marcantes das crianças.

A leitura da relação complexa entre a criança e a brincadeira no cotidiano escolar somada às influências socioculturais, às relações compartilhadas nas engenharias brincantes infantis e às experiências vivenciadas nos lugares praticados da escola, possibilitou a observação e o registro da diversidade de “usos” e de “apropriações” tecidas nas relações brincantes, mostrando a capacidade de (re)significar subjetivamente qualquer bem cultural, com possibilidades imaginárias diversificadas, peculiares aos seus propósitos e (re)construções relevantes para a brincadeira. Por isso, a importância de estudar a “operação e/ou as maneiras de fazer” (CERTEAU, 1994) das

crianças, que por meio de suas próprias formas de (re)construir o mundo, revelaram a sua não passividade e a singularidade de seus processos autorais.

Apontamos que há a necessidade de reconhecermos as formas expressivas, lúdicas e legítimas das crianças se manifestarem em suas brincadeiras. É algo complexo concordar com brincadeiras que “fogem do padrão escolar” e os sentidos que tais brincadeiras podem assumir. Entretanto, se consideramos as crianças como sujeitos produtores de cultura e de conhecimento, ativas nos seus processos de socialização e inventoras do seu cotidiano, será possível abrir um espaço de diálogo para conhecer suas experiências, compreendendo suas diferentes formas de interação com base nas suas apropriações culturais e engenharias brincantes.

Nesse sentido que a Educação Física na Educação Infantil pode contribuir para a ampliação do olhar para as brincadeiras lúdico-agressivas, compartilhando as produções culturais infantis e possibilitando práticas desafiadoras, que considere a autoria infantil como uma forma de conhecimento. Propomos compreender as brincadeiras lúdico-agressivas articuladas com a imaginação, a mídia e a compreensão da realidade infantil para que o protagonismo e inventividade infantil ganhem forma e evidência. Nessa configuração, as narrativas infantis sugerem a necessidade de um canal permanente de diálogo entre criança e professor para captar a relação infantil, a lógica das práticas e o contexto brincante antes de haver a repreensão por parte do adulto, conduzindo a uma relação horizontal entre os atores sociais, com possibilidades de diálogos, de parcerias e de coprodução de conhecimento.

É pela busca de uma inversão de perspectiva, que aceite certo grau de turbulência e que considere a inventividade e a lógica da criança como conhecimento, que buscamos a compreensão das brincadeiras lúdico-agressivas. Assim, será possível saber o que elas fazem e o que pensam quando apresentam comportamentos ambíguos aos olhos dos adultos, principalmente quando as estratégias, do “lugar de poder” (CERTEAU, 1994), se fazem presentes para coibir as ações brincantes.

Contudo, considerar as brincadeiras lúdico-agressivas pelos olhos das crianças nos conduz a reafirmar a condição complexa de ser criança em nossa sociedade. Nessa perspectiva, o que torna a brincadeira complexa é o envolvimento da heterogeneidade de seus elementos constitutivos, das condutas diversificadas que alimentam comportamentos e visões diferenciadas do que pode ser jogo e não jogo e, da relação, ao mesmo tempo, antagônica e flexível existente.

As narrativas e as enunciações mostraram como o contexto brincante é complexo por apresentar possibilidades de se hibridizar, considerando, sobretudo, o conjunto de elementos que integram a brincadeira, bem como os cruzamentos e os limites das fronteiras que cercam as brincadeiras lúdico-agressivas. Deste modo, a complexidade das brincadeiras lúdico-agressivas revelou práticas (in)visíveis, com a (re)criações de sentidos próprios e operações das crianças para fabricar, astuciosamente, a sua arte de brincar lúdico e agressivamente. Contudo, compreender as experiências lúdicas das crianças nos conduz ao seguinte caminho: “[...] se a complexidade não é a chave do mundo, mas o desafio, mas o que ajuda a revelá-lo e, por vezes, mesmo a ultrapassá-lo” (MORIN, 2003, p. 11), nos resta é permanecer na busca por maiores esclarecimentos sobre as brincadeiras lúdico-agressivas e possibilitar a visibilidade da criança como protagonistas de suas ações e criações no cotidiano escolar.

REFERÊNCIAS

ALVES, N. Questões epistemológicas no uso cotidiano das tecnologias. **XXVII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação**. Porto Alegre: Intercom – Sociedade Brasileira de estudos Interdisciplinares da Comunicação, set/2004.

_____. **Educação e Supervisão**: o trabalho coletivo na escola. 11ª ed. São Paulo: Ed. Cortez, 2006.

_____. Sobre as razões das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. **Anais do II Congresso Internacional Cotidiano**: Diálogos sobre Diálogos. Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2008.

BARBOSA, R. F. M. **Influências brincantes**: um estudo sobre a cultura lúdica infantil e desenho animado. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** / Ministério da Educação, 2013.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**. Segunda versão revista. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2016.

BUSSAD, V. S. R.; SANTOS, A. K. Reflexões sobre a observação etnográfica: a cultura de pares em ação. In: MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. A. (Orgs.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças**: diálogos com William Corsaro. São Paulo, Cortez: 2009.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHATEAU, J. **O Jogo e a criança**. São Paulo: Summus, 1987.

CORSARO, W. A. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

FARIAS, M. J. A.; WIGGERS, I. D.; VIANA, R. N. O lúdico e a violência nas

brincadeiras de luta: Um estudo do “se movimentar” das crianças em uma escola pública de São Luís do Maranhão – Brasil. **Holos**, v. 5, p. 98-111, dez, 2014.

FREIRE, J. B. **O jogo: entre o riso e o choro**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

GINSBURG, C. **Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história**. São Paulo: Cia. das Letras, 1989.

JONES, G. **Brincando de matar monstros: por que as crianças precisam de fantasia, videogames e violência de faz de conta**. São Paulo: Conrad Ed. do Brasil, 2004.

MELLO, A. S.; ZANDOMINEGUE, B. A. C.; BARBOSA, R. F. M.; MARTINS, R. L. D. R.; SANTOS, W. A. Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular: pressupostos e interfaces com a Educação Física. **Motrivivência**, v. 28, n. 48, p. 130-149, setembro/2016.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Instituto Piaget, 2003.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2002.

NICOLETTI, G.; MANOEL E. J. Inventário de ações motoras de crianças no playground. **Rev Ed Fís/UEM**, v.18, n.1, p.17-26, 2007.

OLIVIER, J. C. **Das brigas aos jogos com regras: enfrentando a indisciplina na escola**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SARMENTO, M. J. Sociologia da Infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, M.; GOUVEA, M. C. S. (Org.) **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes, 2009.

SARTRE, J. P. **Saint Genet: ator e mártir**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

SCAGLIA, A. Jogo: um sistema complexo. In: VENÂNCIO, S.; FREIRE, J. B. **O jogo dentro e fora da escola**. Campinas: Autores Associados, 2005.

SILVA, A. M.; DAÓLIO, J. Análise etnográfica das relações de gênero em brincadeiras realizadas por um grupo de crianças de pré-escola: contribuições para uma pesquisa em busca dos significados. **Movimento**, v.13, n.1, p.13-37, 2007.

SUTTON-SMITH, B. **The ambiguity of play**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2th ed., 2001.

WENETZ, I.; STIGGER, M. P. A construção do gênero no espaço escolar. **Movimento**, v.12, n.1, p. 59-80, 2006.

WENETZ, I. et al. As (des)construções de gênero e sexualidade no recreio escolar. **Rev Bras Ed Fís Esp**, v.27, n.1, p.117-128, 2013.

7.2 BRINCADEIRAS LÚDICO-AGRESSIVAS: TENSÕES E POSSIBILIDADES NO COTIDIANO NA EDUCAÇÃO INFANTIL⁶⁰

LUDIC-AGGRESSIVE PLAY: TENSIONS AND POSSIBILITIES IN EVERYDAY IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

Resumo

Este estudo busca compreender as brincadeiras lúdico-agressivas no contexto da Educação Infantil. Trata-se de uma pesquisa etnográfica com observação participante de crianças de três, quatro e cinco anos de idade, em um Centro Municipal de Educação Infantil de Vitória/ES. Foram utilizadas observações, filmagens, fotografias e narrativas de episódios brincantes descritos em diário de campo, em momentos de pátio e em aulas de Educação Física. A análise consistiu na apreciação qualitativa de episódios de interação, visualizada por meio de três categorias: brincadeiras lúdico-agressivas e contexto social; mídia; e, movimentos turbulentos. Evidencia a necessidade de abrir espaço no cotidiano infantil para as diferentes maneiras de brincar, sugerindo uma leitura positiva sobre as brincadeiras lúdico-agressivas, como um elemento socializador, autoral e de manifestação da expressividade infantil que se faz presente na cultura de pares das crianças.

Palavras-chave: Educação Infantil. Educação Física. Brincadeiras.

Abstract

This study aims to understand the ludic-aggressive play in the context of Childhood Education. This is an ethnographic study with participant observation of children of three, four and five years old, at Municipal Center for Childhood Education Vitória/ES. Using observations, filming, photographs and narratives of playful episodes described in a field diary in playground times at school and in physical education classes. The analysis consists in the qualitative appreciation of episodes of interaction, viewed through three categories: ludic-aggressive play and social context; media; and turbulent movements. Noting the need to make space in the children's daily life for different ways to play, suggesting a positive reading on ludic-aggressive play, as a socializing element, authorial and manifestation of the child expressiveness that is present in the peer culture children.

Keywords: Childhood Education. Physical Education. Play.

Introdução

Brincar é uma das principais expressões do comportamento infantil. Por meio dos jogos e das brincadeiras, a criança interage com o seu meio físico e social, constrói

⁶⁰ Artigo publicado na Revista *Movimento*, na categoria artigo original, v. 23, n. 1, p. 159-170, jan/mar. de 2017.

conhecimentos, internaliza e produz cultura e, também, cria e afirma o seu modo peculiar de ser e estar no mundo. Devido à sua importância para as crianças, o brincar é considerado eixo central do trabalho pedagógico na Educação Infantil, articulando diferentes linguagens e experiências curriculares nessa primeira etapa da Educação Básica (BRASIL, 2017).

Freire (2005) afirma que não é a atividade em si que define o caráter lúdico do jogo ou da brincadeira, mas a maneira subjetiva como as crianças se relacionam com essas manifestações culturais. Quando brincam, as crianças constroem, por meio de sua cultura de pares, diferentes modos de jogar e de brincar, que dificilmente são compreendidos por um observador externo, mas que conferem a elas coesão e sentido. Portanto, atribuir centralidade às crianças na Educação Infantil implica, necessariamente, considerar as suas produções culturais mediadas pelos jogos e brincadeiras.

Dentre as inúmeras formas de brincar produzidas pelas crianças, estão as “brincadeiras lúdico-agressivas”, que se caracterizam por alguma contenda ou confronto de natureza simbólica e corporal. Geralmente, essas manifestações lúdicas são coibidas no contexto escolar, sob o argumento de que elas são prejudiciais às crianças, pois geram violência (CANDREVA et al., 2009). Em sentido contrário a essa visão, Farias, Wiggers e Viana (2014), Barbosa (2011) e Jones (2004) pesquisaram o papel dessas brincadeiras no extravasamento das emoções infantis, no processo de apropriação e ressignificação da realidade e na produção de sentidos para as atividades lúdicas.

Apesar da proibição, as crianças resistem e, de maneira “sorradeira e subversiva”, brincam longe do olhar do adulto de lutinha, de mocinho e bandido e de heróis e vilões. Para Finco e Oliveira (2011, p. 72), em que pese

[...] toda bagagem de estereótipos, as crianças pequenas ainda encontram espaços para a transgressão, para a superação e para expressão dos seus desejos. Assim, as crianças pequenas, com seus corpos e com suas espontaneidades, problematizam e questionam esses modelos centrados no adulto [...].

Mas, afinal, qual é o papel das brincadeiras lúdico-agressivas para as crianças? Quais são os sentidos que elas atribuem a essas brincadeiras? É possível sinalizar apontamentos para que as brincadeiras lúdico-agressivas possam ser apropriadas pela Educação Física nas intervenções pedagógicas na Educação Infantil? A fim de responder a essas questões, o objetivo deste artigo é compreender os sentidos

construídos pelas crianças nas brincadeiras lúdico-agressivas vivenciadas na Educação Infantil. Para tanto, inserimo-nos no cotidiano de um grupo de crianças em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) de Vitória/ES, acompanhando as suas brincadeiras em momentos espontâneos e nos *espaçotempos* de Educação Física.

Percurso metodológico

Realizamos uma pesquisa etnográfica para compreender os sentidos produzidos pelas crianças nas brincadeiras lúdico-agressivas em um CMEI em Andorinhas, bairro de classe média-baixa de Vitória/ES. Observamos as brincadeiras infantis nos momentos livres, sem a intervenção dos adultos, e nos *espaçotempos* de Educação Física, pois foi nesse contexto que as brincadeiras lúdico-agressivas tiveram maior recorrência. Permanecemos no contexto pesquisado por dez meses, frequentando o cotidiano dessa unidade de ensino de quatro a cinco vezes por semana, totalizando 192 inserções no campo. Focalizamos as práticas de 60 crianças das turmas/grupos de três, quatro e cinco anos de idade.⁶¹

Adotamos a postura de observação participante, em que nos envolvemos com o grupo social na escola, participando ativamente do seu cotidiano. Essa observação seguiu os princípios da “entrada reativa”, proposta por Corsaro (2011), em que o pesquisador se insere de maneira discreta e não invasiva nos ambientes infantis, esperando que as crianças reajam à sua presença. Os diálogos com elas foram se tornando frequentes e, gradativamente, fomos conquistando o *status* de “adultos atípicos” (CORSARO, 2011), pois não estabelecemos relações assimétricas de poder com as crianças.

Na produção dos dados, utilizamos como fontes o diário de campo, imagens iconográficas (paradas e em movimento) e a “enunciação” – falas em ato (CERTEAU, 1994) – extraídas das interações com as crianças. Na interpretação dos dados, utilizamos a análise qualitativa de “episódios de interação”, desenvolvida por Pedrosa e Carvalho (2005). Focalizamos os elementos que integram a construção das experiências significativas e evidenciamos a narrativa de episódios relacionados com as brincadeiras

⁶¹As crianças dos CMEI de Vitória/ES são divididas por grupo/faixa etária: Grupo IV – crianças de três a três anos e onze meses de idade; Grupo V – crianças de quatro a quatro anos e onze meses de idade; Grupo VI – crianças de cinco anos a cinco anos e onze meses de idade.

lúdico-agressivas. Nesse sentido, selecionamos alguns fatos que ocorreram durante a pesquisa de campo e que sintetizam o conjunto de situações observadas. Agrupamo-los nas seguintes categorias: brincadeiras lúdico-agressivas e contexto social; mídia; e, movimentos turbulentos. Esses episódios não foram os únicos observados, mas foram expressivos em relação às categorias que representam.

Brincadeiras lúdico-agressivas e contexto social

Ressaltamos que a maioria das crianças reside próximo à escola e está sujeita às influências desse ambiente. O CMEI está localizado numa comunidade em zona de conflito de Vitória/ES, onde o tráfico de drogas, disputa de território e os constantes embates entre policiais e bandidos fazem parte do dia a dia dos moradores (LIRA, 2015).

Segundo Corsaro (2011), partindo do ponto em que as crianças afetam e são afetadas pela sociedade, por fazerem parte dessa categoria estrutural, questionamos: como a agressividade pode repercutir nas brincadeiras infantis?

Observamos, durante a pesquisa, que as situações do cotidiano que as crianças vivem se integram às suas brincadeiras. A narrativa abaixo, com crianças do Grupo VI, demonstra essa articulação:

Durante uma brincadeira no pátio, aproximei-me de três meninas e perguntei: *Do que vocês estão brincando?* Uma delas respondeu: *Estamos brincando de mãe e filha.* Em seguida, elas iniciaram a narrativa da brincadeira. Uma das meninas começou a explicar: *Eu sou a filha mais velha; Essa aqui é a bebê. Ela é filha também e o nosso pai morreu.* Eu falei: *Morreu? Morreu de quê?* Entusiasmada com a gravação, elas não relutaram em responder. Uma delas disse: *ele morreu na viagem.* A outra complementou: *Ele saiu de casa e um caminhão quase o atropelou. Aí, ele achou um ônibus para entrar para viajar. Ele ia descer do ônibus, mas um homem mandou ele botar a mão na cabeça, fez assim com a arma, atirou e ele morreu.* As outras meninas complementavam a narrativa: *Foram 50 tiros nele, aqui, na cabeça, e em todo lugar.* Eu falei: *Caramba, e agora?* Uma das meninas respondeu: *Aí, eu estou aqui, fazendo comida e tomando banho sozinha... antes, a gente tomava banho com a nossa mãe, mas agora a gente faz tudo sozinha.* Por conta da ausência da mãe na história, eu questionei: *Minha nossa! Mas e a mãe de vocês, cadê ela?* Uma delas respondeu: *Morreu também, vou te contar como foi: ela ia para o trabalho e um caminhão passou por cima dela, atropelou e depois um homem deu 80 tiros nela.* Perguntei: *Mas, quem atirou nela?* Uma das meninas respondeu: *Foi o meu tio. Ele era ladrão e não gostava dela* (DIÁRIO DE CAMPO, 3-11-2015).

Nesse relato, percebemos que as crianças operaram com o contexto social. Elementos do cotidiano, como armas, tiros, ladrões e comportamentos que esboçam abordagens policiais fizeram parte do mundo simbólico das brincadeiras, como “[...] um reflexo dos valores e das práticas das comunidades e das culturas locais e mais amplas em que elas emergem” (CORSARO, 2011, p. 193).

Entretanto, a relação brincante entre elas apontou para um discurso agressivo e, ao mesmo tempo, lúdico em suas práticas corporais, pois percebemos um fortalecimento de alianças entre os pares e de espaços para criações e válvulas de escape (JONES, 2004; CORSARO, 2011).

Notamos, também, que esse tipo de articulação parece ser valorizado na cultura de pares, principalmente, pelo fato de as crianças se envolverem e compartilhar seu universo sociocultural, sobre pontos que todas conhecem, levando a um contexto de pertencimento do grupo. Por isso, podem contribuir com suas narrativas, simultaneamente, reais e imaginativas, o que revela um contexto de afirmação das identidades infantis dentro de uma cultura de jogo específica, altamente comunal e simbólica (SUTTON-SMITH, 2001).

Nesse sentido, a brincadeira lúdico-agressiva se vincularia às representações da própria realidade das crianças, pois elas interpretam e compartilham esses momentos brincantes dentro do contexto social de seu cotidiano. Outra fonte de dados evidencia uma brincadeira com a imitação de gestos agressivos de crianças do Grupo V:

Em uma aula de Educação Física, notei que algumas crianças começaram a imitar o formato de arma com as mãos, apontavam umas para as outras, fingiam que atiravam, outros fingiam que morriam e permaneceram com a brincadeira por alguns poucos minutos. Quando a professora viu, logo interveio e falou: *O que é isso? Pode brincar disso aqui?* Um dos meninos respondeu prontamente: *Não, tia, não é uma arma, é uma borboleta!* A professora, surpresa com a resposta, disse: *Ah, é uma borboleta... tem certeza? Então, tá bom!* Mesmo com a repreensão, as crianças continuaram a brincar de atirar, mas agora sentadas atrás de outras crianças, como uma maneira de fugir do olhar da professora (DIÁRIO DE CAMPO, 8-4-2015).

Notamos que a percepção da professora quanto às ações brincantes das crianças a conduziu a uma visão de reprodução de comportamentos agressivos. Embora a violência esteja muito presente no cotidiano e no imaginário das crianças, em nossa análise – percebendo as pistas deixadas pela professora e pelas crianças –, ao invés de reforçar a dimensão negativa da agressividade, entendemos que esse fenômeno, no contexto brincante, assume uma perspectiva de manifestação de elementos do cotidiano

juntamente com aspectos desafiantes, simbólicos e transgressores, direcionando as relações e as ações para uma forma de expressar-se ludicamente.

É no brincar que as crianças põem em prática toda a sua subjetividade, seu arcabouço cultural e suas experiências vivenciadas em sua realidade, explorando-as e (re)construindo-as durante a brincadeira. Em relação às atividades mais enérgicas, de conflito e de contato físico entre as crianças, o que acontece é que “[...] geralmente só levamos em conta os aspectos externos da violência, as manifestações e expressões múltiplas, que remetem a fatores [...] sobre os quais o homem parece não ter qualquer domínio [...]” (DADOUN, 2008, p. 8). Tal fato sugere que a direção do olhar do adulto remete somente para uma “concepção eruptiva de violência” (DADOUN, 1998). Entretanto, deixamos de considerar se há espaço lúdico para a manifestação simbólica da agressividade na brincadeira. Sendo assim, consideramos que a forma como as crianças se relacionam com esse fenômeno é o que vai ditar a dimensão dessa manifestação, isto é, os limites que separam o jogo da fronteira do não jogo. Para Zaluar (1999, p. 8), o sentido violento das ações humanas provoca certa ambiguidade, pois “[...] não é possível, portanto, de antemão, definir substantivamente a violência como positiva e boa, ou como destrutiva e má”.

Todavia, a conjuntura dos acontecimentos descritos reforça que a todo tempo a agressividade dos gestos das crianças esteve tangenciada pela fantasia, que deu vigor ao episódio brincante e foi marcada pela lógica infantil, como uma maneira particular de pensar e demonstrar originalidade e espontaneidade em suas performances, “[...] com a capacidade de inventar outra realidade, com temporalidades e lógicas próprias” (FARIA; FINCO, 2011, p. 4-5). Esse episódio demonstrou que, em momento algum, foi causado prejuízo ou sofrimento às crianças, porém foi privilegiada a representação de manifestações lúdicas para potencializar o brincar.

Dentro da perspectiva de repreensão das ações e das lógicas brincantes infantis e, por não ter espaço para esse tipo de manifestação brincante na escola, percebemos que, embora a brincadeira tenha surgido de forma espontânea e envolvente e, diante das regras impostas e do questionamento da professora, as crianças tiveram que utilizar comportamentos “táticos”, entendidos como uma maneira de operar em um contexto “[...] desenvolvido e insinuado dentro de redes de vigilância [...]” (CERTEAU, 1994, p. 175). Dessa maneira, a solução foi camuflar a brincadeira: a arma virou borboleta.

Vale destacar a contribuição de Jones (2004) sobre conhecer o que as crianças vivenciam em seu cotidiano e o que trazem para dentro da escola em suas brincadeiras:

[...] demonstram que brincar tem muitas outras funções — uma delas é permitir às crianças que finjam ser o que sabem que *nunca serão*. Explorar o que é impossível, perigoso demais ou proibido, para elas, em um contexto controlado e seguro, é uma ferramenta importante para que aceitem os limites da realidade. Brincar com o ódio é uma maneira valiosa de reduzir seu poder. Ser mau e destrutivo na imaginação é uma compensação vital para a loucura a que todos nós precisamos nos submeter se quisermos ser uma pessoa boa (JONES, 2004, p. 12).

Assim, quando as crianças brincam com a sua própria agressividade, talvez a utilizem como uma saída para lidar com a sua própria realidade e/ou vivenciar um contexto de faz de conta. É um momento em que elas se afastam de tudo que as incomoda e entram no seu universo brincante, como se a brincadeira lúdico-agressiva representasse um “antídoto” para a violência na brincadeira, atuando contra a ação de algo nocivo no contexto brincante, isto é, brincar com comportamentos agressivos é uma forma de evitar essa atitude, aludindo a Jones (2004). Isso possibilita conhecer e legitimar as experiências infantis, as suas interações, bem como o reconhecimento da criança como produtora de cultura em seus momentos brincantes.

Brincadeiras lúdico-agressivas e mídia

Durante a pesquisa, outro ponto de destaque foi o desejo de brincar sob a influência de desenhos animados. Em relação aos aspectos simbólicos da cultura infantil, Corsaro (2011, p. 134) afirma existir “[...] três fontes primárias da cultura simbólica da infância: a mídia dirigida à infância (desenhos, filmes e outros), a literatura infantil (especialmente os contos de fadas) e os valores míticos e lendas (Papai Noel, a Fada do Dente e outros)”. O referido autor defende que a inserção desses elementos na brincadeira é objeto de apropriação, de manipulação e de representação.

Quando o autor aponta para a mídia dirigida à infância, englobando, principalmente, desenhos animados e filmes, destacamos que, à medida que elas assistem, elas brincam, atribuem sentido aos personagens, criam enredos e aumentam seu capital cultural lúdico, trazendo os “[...] itens específicos da cultura simbólica que as crianças possuem e compartilham em suas culturas de pares” (CORSARO, 2011. p.

134), como observado em uma brincadeira desenvolvida por crianças do Grupo VI, descrita no excerto a seguir:

Cinco crianças corriam atrás de um menino. Ele foi capturado e levado para a casinha do pátio. Lá, elas colocaram dentro da casinha como se fosse uma espécie de prisão, enquanto os outros permaneceram na porta e na janela para vigiar o ‘prisioneiro’. Tempos depois, iniciaram uma luta entre os integrantes da brincadeira. Em seguida, foram chegando mais crianças – dentre elas, meninos e meninas – adentrando o espaço para participarem da brincadeira de lutinha, ao mesmo tempo em que eram observados por outras crianças pela janela da casinha. Nesse momento, no ápice da interação, notei que se transformaram em super-heróis e lutavam contra os vilões. Cada criança escolhia seu personagem e usava seus respectivos poderes. Eram nítidos os movimentos de socos, de chutes, de improvisações verbais, de falas de personagens de desenhos animados, de ‘envio de poderes’ imaginários, de simulação de mortes, de arremessos voluntários de seus próprios corpos no chão e de sonorização de barulhos de contato físico (DIÁRIO DE CAMPO, 25-6-2015).

A experiência desse episódio é marcada por brincadeiras que envolvem um enredo de faz de conta, de agressividade, de lutas corporais e de simulação de prisões e de mortes. Todavia, essas ações se realizam dentro do espaço brincante. Assim, esses elementos vão compondo a cultura lúdica infantil que, para Brougère (2008, p. 50), é constituída por “[...] brincadeiras conhecidas e disponíveis, de costumes lúdicos, de brincadeiras individuais, tradicionais ou universais [...] e geracionais”.

Barbosa (2011) reforça essa ideia quando discute o modo como as crianças operam com seu imaginário para tornar a brincadeira mais atraente e atender aos seus interesses e expectativas. A autora observou a relação da criança com os jogos e as brincadeiras produzidas na cultura de pares infantil, a partir da influência dos desenhos animados. O estudo mostrou que as crianças são ativas em relação ao que veem, no sentido de se apropriar, compartilhar e brincar com seus pares sobre o conteúdo midiático dos desenhos animados. Brougère (2008) acrescenta que é necessário que a criança se aproprie dos elementos midiáticos para que eles possam fazer parte da cultura de pares infantil e a brincadeira faça sentido.

Pelas ficções, pelas diversas imagens que mostra, a televisão fornece às crianças conteúdos para as suas brincadeiras. Elas se transformam, através das brincadeiras, em personagens vistos na televisão [...]. Contudo, não basta que as imagens sejam apresentadas na televisão, nem mesmo que elas agradem, para gerar brincadeiras: é preciso que elas possam ser integradas ao universo lúdico da criança, às estruturas que constituem a base dessa cultura lúdica [...] (BROUGÈRE, 2008, p. 53).

Pensando sobre essa forma de comunicação, as imagens a que as crianças têm acesso são representadas em sua realidade brincante, conferindo um aspecto específico, quando os elementos midiáticos são incorporados à brincadeira e podem ser revestidos e atualizados por novas ações, contextos e conteúdos. Por esse ângulo, a agressividade representada na brincadeira dá suporte às suas ações e elas se adaptam, de modo coletivo, à estrutura brincante, incorporando no jogo a simulação, a imaginação e a excitação, por meio dos confrontos gerados ludicamente.

Brincadeiras lúdico-agressivas e movimentos turbulentos

Em momentos de pátio na rotina escolar, notamos que as crianças interagem de diferentes formas no contexto pesquisado, contudo, percebemos, também, uma intensificação de brincadeiras com ações mais enérgicas. No período de “recreio”, as brincadeiras são livres de direcionamentos pedagógicos por adultos, propiciando às crianças oportunidade de formular práticas brincantes independentes.

Por isso, há necessidade de se ter um olhar atento para a “rotina cultural” na escola que denota um conjunto de “[...] atividade recorrente e previsível, através da qual a cultura é gerada, adquirida, mantida e refinada” (CORSARO, 2011, p. 175). Assim, a brincadeira e o protagonismo infantil ocupam um lugar de destaque nesse cenário.

Nesse contexto, observamos um ponto importante, o sentido dado pelas crianças em relação à casinha do pátio e às brincadeiras que lá acontecem. Esse espaço tem uma conotação diferenciada, pelo fato de elas agirem nesse local com práticas corporais mais enérgicas e com obediência a outras ordens, não impostas pelo adulto, porém criadas e vigiadas pelas próprias crianças nos momentos brincantes. Por essa razão, denominamos esse espaço apropriado de significados e “praticado” pelas crianças de “casinha da transgressão” que, na visão de Certeau (1994, p. 71), está “[...] submetido à organização dinâmica e complexa” aberta pela “tática” dos sujeitos. A Imagem 17 mostra algumas crianças observando as brincadeiras de lutas que acontecem dentro da casinha.

Imagem 17 – Momento de “lutinha” dentro da casinha



Fonte: Os autores.

Em um diálogo com as crianças, perguntamos sobre as brincadeiras que acontecem na casinha. Notamos uma relação de pertencimento com o espaço, de socialização de ações brincantes e de construção de identidades, como observado no relato sobre os meninos do Grupo VI:

Em um momento de pátio, iniciei uma conversa com as crianças sobre a casinha: *Como vocês brincam na casinha?* Um menino respondeu prontamente: *De guerra e de luta.* Questionei: *Vocês não se machucam?* E outro menino respondeu: *Não, a gente brinca de pegar os bandidos e luta com eles... eu quero ser fortão...* Eu perguntei: *Mas pode brincar de lutinha em outro lugar?* E o mesmo menino respondeu: *Só pode brincar de lutinha na casinha, porque a tia não pode ver.* Eu falei: *E se ela ver, o que acontece?* Ele respondeu: *Ela bota de castigo... porque não pode brincar de lutinha, aí a gente vai lá para a casinha para brincar, entendeu?* Em busca de saber mais sobre o assunto, fiz outra pergunta: *E eu posso ver vocês brincando assim, lá na casinha?* Eles me responderam: *Sim, pode, porque você só gosta de gravar* (DIÁRIO DE CAMPO, 30-6-2015).

Nesse espaço, elas veem a possibilidade de a brincadeira ocorrer, reservada do olhar dos profissionais do CMEI. Entretanto, tivemos a oportunidade de ter acesso a esse ambiente, pelo fato de termos tido a aceitação do grupo e o reconhecimento de ser um “adulto atípico” (CORSARO, 2011). As crianças nos veem filmando, mas não param de brincar, pois sabem que não vamos interferir.

Chegamos à conclusão de que as crianças apresentam comportamentos fervilhantes nesse local por estarem longe do olhar do adulto e poderem brincar sem o risco de sanção. Agem “taticamente” nas brechas do poder, nos *espaçostempos* não vigiados, porém, sem perder de vista o objetivo brincante, “[...] pode-se dizer que a tática está em movimento permanente (capta no voo) para conferir legitimidade no campo do outro, o que lhe garante um não-lugar estratégico” (CERTEAU, 1994, p. 47).

Ao observá-las, notamos, também, que as brincadeiras são construídas dentro de um contexto de interação corporal com movimentos turbulentos. Diante de uma criança que apresenta comportamentos não convencionais (turbulentos, transgressores e agressivos) e que nem sempre fazem sentido em frente às regras estabelecidas pelos adultos, é possível pensar em olhares e em ações que vão restringir esse cenário brincante, pois condutas como essas normalmente são reprimidas e podem ser consideradas um entrave para a imposição da ordem ao grupo infantil, mesmo que não representem riscos para a integridade das crianças e não gerem queixas. Percebemos esse fato no relato abaixo com brincadeiras do Grupo VI:

Em um momento de pátio, cerca de seis meninos brincavam de ‘lutinha’, encenando movimentos de socos e de chutes, gritos e expressões de entusiasmo. Os movimentos foram se desenvolvendo até chegar a uma atividade dentro da atividade. Os postes, que seguram o toldo do pátio, se configuraram como um brinquedo para fazerem rodopios em duplas e até em trios, com o objetivo de otimizar as lutas que estavam realizando. Esse se tornou o ponto alto da brincadeira. Era nítido o desejo de continuar participando ativamente da atividade criada por eles. Esboçavam força, vertigem, vontade de lutar e serem jogados no chão, repetidamente. Entretanto, essa atividade teve a intervenção da professora, pois as crianças estavam brincando muito próximas às educadoras. Uma delas solicitou que parassem de se comportar daquela forma. Logo a brincadeira se dissipou ali, então, foram brincar em outro espaço (DIÁRIO DE CAMPO, 28-8-2015).

Assim, a experiência de brincar de lutinha permite que haja a presença da agressividade dentro da agressividade. Dadoun (1998, p. 62) esclarece que esse processo leva os sujeitos envolvidos a uma “violência desacelerada”, que implica

[...] diversas formas de violência chocando-se e enlaçando-se umas às outras, provocam reciprocamente captação e inibição; de algum modo, toda violência funciona como uma forte resistência a outra violência que ela tende a fixar; as violências se consomem, uma dentro da outra, e o resultado, então, é uma violência desacelerada.

Diminuindo esse comportamento agressivo, há a formulação de limites para a ação dos indivíduos, prevalecendo outra atmosfera. Nesse caso, a brincadeira começa a se delimitar com fronteiras lúdicas combinadas pelos pares. Isso mostra a proteiformidade brincante.⁶² Mesmo em um cenário de desordem e de incoerência, organizado dentro de uma linha tênue, há a junção de trocas e de acordos, desacelerando quaisquer comportamentos violentos que possam levar ao fim da brincadeira.

⁶² Sutton-Smith (2001) compreende o termo proteiforme como algo que se metamorfoseia e se transforma, com características de desconstrução e flexibilidade.

Acreditamos que essas linguagens são próprias da infância, pois parecem que as crianças necessitam brincar articulando a força, o contato físico, a agressividade, a transformação e a irracionalidade nas histórias criadas para compor suas brincadeiras. Reforçando esse argumento, os dados mostraram que brincadeiras com essas características são vistas a todo tempo no pátio, como explicitado na Imagem 18:

Imagem 18 – Ações corporais de luta na brincadeira



Fonte: Os autores.

Ao fundo da cena, aparecem duas crianças brincando de empurra-empurra. Lutavam uma contra a outra, testando suas forças com movimentos de se empurrar até alguém conseguir chegar a um determinado ponto ou algum membro da dupla desistir. Demonstravam expressões de alegria, de provocação, de rivalidade e, muitas vezes, até de dor, pela força que faziam. Nesse caso, a brincadeira estava associada ao poder, à força e à competição.

No foco central da imagem, outras crianças brincavam de lutinha, como uma maneira de extravasar e de manifestar a sua linguagem corporal. Desse modo, a interação na brincadeira permitiu que elas construíssem regras, obedecessem às normas estabelecidas, administrassem conflitos, resolvessem situações-problema e vivenciassem linguagens e comportamentos idiossincráticos. Nesses entrelaçamentos de ações lúdicas e fantasiosas, elas atribuem sentidos às suas brincadeiras. Com o intuito de explicar o que é vivenciado nesses momentos, Brougère (2008, p. 78), quando trata de brincadeiras de guerra, destaca que

[...] a brincadeira é, também, confrontação com a violência do mundo, é um encontro com essa violência em nível simbólico [...], aparece como um meio de escapar da vida limitada da criança, de se projetar num universo alternativo excitante [...], a guerra é uma das principais fontes da exploração, da aventura, da ruptura com o cotidiano.

Nesse sentido, conforme percebido durante a pesquisa, as linguagens infantis demonstram emoções, comportamentos, movimentos, inventividades e ruptura com o cotidiano em meio à ludicidade de suas ações. Juntamente a isso, elas também manifestam comportamentos agressivos e de *nonsense* durante o jogo. É possível observar esses aspectos, quando as crianças estão em seus momentos brincantes, com ações aparentemente ambíguas, sem sentido e repreensíveis, na visão do adulto, porém, com muito significado para quem faz parte do contexto brincante.

Sutton-Smith (2001) compreende o termo *nonsense* pelo aspecto da incoerência, da inversão, do sem sentido, da desconstrução, da irracionalidade e da transformação. Certeau (1994, p. 69) complementa que a palavra *nonsense* tem um sentido do que não é aceitável, algo sem limites e que possui um “[...] caráter irreceptível (o *nonsense*) de toda sentença que tenta uma saída para aquilo que não se pode dizer”. Assim sendo, entendemos que a razão e a desrazão caminham lado a lado nas brincadeiras, sem uma anular a outra e, ao mesmo tempo, apresentam uma lógica própria, dentro de uma realidade peculiar, que desafia e discute a realidade que temos como normal.

Nessa lógica, a criança liga o real ao irreal e faz a junção do prazer, da ludicidade e do *nonsense*, próprios da dimensão estética, que se expressa em uma “[...] proliferação criadora de imagens que vai se manifestar na invenção de novas formas e de seres fantásticos. Com o aparecimento do homem imaginário, acrescenta-se indissolavelmente o aparecimento do homem imaginante” (MORIN, 1975, p. 110).

Ao analisar as categorias sobre brincadeiras lúdico-agressivas, foi possível perceber a articulação entre as rubricas da ludicidade, da agressividade e do *nonsense*, no que concerne à seriedade e ao arrebatamento das ações brincantes, à violência desacelerada nas trocas lúdicas, à capacidade em agir com a subjetividade, à fantasia e à desrazão.

Considerações finais

Os resultados apresentaram uma leitura positiva em relação à manifestação lúdico-agressiva na brincadeira. Ao “mergulharmos” nas experiências infantis, constatamos que as suas interações podem oportunizar a compreensão de outras facetas

da brincadeira, a (des)configuração de cenários brincantes e o reconhecimento de entrelaçamentos (im)possíveis.

Considerando as práticas infantis na articulação com as rubricas brincantes, percebemos que as brincadeiras lúdico-agressivas se corporificam por meio de ações, interações e relações que evidenciam a prevalência de elementos lúdicos, juntamente com a busca de excitação, de poder, de combate, de *nonsense*, de agressividade, de transgressão e de transformação. Talvez seja uma maneira de as crianças se expressarem ludicamente e resinificar a cultura da qual fazem parte.

Dessa forma, a agressividade não repercute de forma negativa, levando as crianças a brigar, a entrar em um contexto de não jogo e a causar sofrimento ao colega. Isso se confronta com a visão tradicional de que a agressividade deve ser coibida a todo instante, como é mostrado no texto com as falas dos professores, repreendendo os comportamentos infantis, e a resposta das crianças, transgredindo para brincar.

Embora não estejamos minimizando ou descartando as ações que podem desencadear brigas de verdade, procuramos enfatizar, neste estudo, que, a construção e o desenvolvimento desses tipos de brincadeiras não significam que as crianças estavam agindo com indisciplina, mas como uma forma particular de socialização, ou, podemos dizer, uma aprendizagem para a não violência, pois elas mesmas criam códigos e limites que conseguem demarcar essa agressividade em um contexto lúdico. Dentro de uma perspectiva de violência desacelerada, de imersão na fantasia, de brincar com a violência, de romper com o cotidiano, identificamos uma possibilidade de esse fenômeno se manifestar.

Então, por que não proporcionamos mais espaços na Educação Física para possibilidades de criações e de momentos autorais das crianças?

A Educação Física, compreendida como uma área de conhecimento que potencializa o processo educativo com a vivência, a experiência, o diálogo e as trocas de saberes relacionadas diretamente com o movimento na Educação Infantil, a legitimam como um momento de a criança brincar com a linguagem corporal. Este estudo mostrou que uma das formas diferentes de materializar a brincadeira foi com a dimensão lúdico-agressiva. Foi possível desvelar que o faz de conta permeia essas brincadeiras e que são nos momentos coletivos e em acordo com os demais integrantes, que surgem elementos lúdico-agressivos em suas produções brincantes, pois as crianças sempre estão simulando e representando aspectos de sua realidade.

Em termos pedagógicos, sugere-se que o professor contextualize, em suas aulas, as pistas brincantes deixadas pelas crianças para aproveitar as suas ações criativas e imaginativas. O papel das brincadeiras lúdico-agressivas não está em propor um conteúdo exclusivo sobre isso, mas em possibilitar um processo produzido no compartilhar da cultura lúdica infantil, na socialização das brincadeiras e no fomento à fantasia e à imaginação que é própria da criança.

Então, uma possibilidade prática pode ser trabalhar com brincadeiras historiadas, envolvendo as crianças no contexto do faz de conta, propondo uma aula, por exemplo, baseada na dimensão simbólica direcionada à mídia, na qual o objetivo seja desenvolver uma prática pedagógica com o conteúdo “desenhos animados”, convidando-as a brincar com alguns personagens e seus enredos, que habitam o cotidiano lúdico da Educação Infantil, e também, proporcionar um espaço para que a inventividade das crianças aflore e ganhe forma.

Portanto, permitir que, na Educação Infantil, a criança possa usufruir da prerrogativa de ser um sujeito de direitos só é possível se considerarmos como plano de fundo a centralidade, a produção de cultura e o protagonismo infantil. Só assim conseguiremos alcançar outra leitura sobre as brincadeiras lúdico-agressivas no cotidiano escolar. Isso nos sugere reconhecer a perspectiva da criança, bem como a valorização de suas racionalidades, conduzindo-nos a considerar outras formas de expressividade infantil que pulsam das experiências brincantes.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, R. F. M. **Influências brincantes**: um estudo sobre a cultura lúdica infantil e o desenho animado. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.
- BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- CANDREVA, T. et al. A agressividade na educação infantil: o jogo como forma de intervenção. **Pensar a Prática**, v. 12, n. 1, p. 1-11, 2009.
- CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.
- CORSARO, W. A. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- _____. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MULLER, F.; CARVALHO, A. M. A. (Org.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças**: diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, p. 31-50, 2009.

- DADOUN, R. **A violência**: ensaio acerca do *homo violens*. Tradução de Pilar Ferreira de Carvalho e Carmem de Carvalho Ferreira. Rio de Janeiro: Difel, 1998.
- FARIA, A. L. G.; FINCO, D. (Org.). **Sociologia da Infância no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011.
- FARIAS, M. J. A.; WIGGERS, I. D.; VIANA, R. N. O lúdico e a violência nas brincadeiras de luta: um estudo do “se movimentar” das crianças em uma escola pública de São Luís do Maranhão – Brasil. **Holos**, v. 5, p. 98-111, dez. 2014.
- FINCO, D.; OLIVEIRA, F. A sociologia da pequena infância e a diversidade de gênero e de raça nas instituições de educação infantil. In: FARIA, A. L. G.; FINCO, D. (Org.). **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas: Autores Associados, p. 55-80, 2011.
- FREIRE, J. B. **O jogo**: entre o riso e o choro. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.
- JONES, G. **Brincando de matar monstros**: por que as crianças precisam de fantasia, videogames e violência de faz-de-conta. São Paulo: Conrad Ed. do Brasil, 2004.
- LIRA, S. P. Geografia do crime: estudo do índice de violência criminalizada (IVC) e da tipologia socioespacial. **E-Metropolis**, ano 6, n. 23, dez. 2015.
- MORIN, E. **O enigma do homem**: para uma nova antropologia. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.
- PEDROSA, M. I.; CARVALHO, A. Análise qualitativa de episódios de interação: uma reflexão sobre procedimentos e formas de uso. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 18, n. 3, p. 431-442, 2005.
- SUTTON-SMITH, B. **The ambiguity of play**. 2th ed., Cambridge, MA: Harvard University Press, 2001.
- ZALUAR, A. Um debate disperso: violência e crime no Brasil da redemocratização. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 13, n. 3, 1999.

7.3 BRINCADEIRAS LÚDICO-AGRESSIVAS NO JOGO DAS RELAÇÕES SOCIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: LÓGICAS INFANTIS E ADULTAS EM DISPUTA

LUDIC-AGGRESSIVE PLAY AT THE GAME OF THE SOCIAL RELATIONS IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: LOGIC CHILDREN AND ADULTS IN DISPUTE

Resumo

O estudo tem como objetivo analisar as representações de adultos e crianças sobre as brincadeiras lúdico-agressivas no cotidiano da Educação Infantil. Para isso, focalizaremos narrativas de professores, em diálogo com uma secretária, uma pedagoga e um gestor, produzidas em um Centro Municipal de Educação Infantil em Vitória/ES, Brasil. Trata-se de uma pesquisa etnográfica, com abordagem qualitativa, que utilizou como instrumentos entrevista e registros de narrativas em diário de campo de episódios brincantes vivenciados na Educação Infantil. Por meio da apreciação das fontes, foram identificadas duas categorias de análise sobre as representações das professoras acerca das brincadeiras lúdico-agressivas: 1) (In)Segurança na brincadeira e 2) Ambiguidade da brincadeira. Como resultado, foi observado que as representações das professoras refletiram uma cultura do cuidado com as crianças, ao mesmo tempo, que gerou uma reflexão sobre a ambiguidade encontrada nas possibilidades de ação e de interação nas brincadeiras lúdico-agressivas, passando de um discurso mais tradicional e adultocêntrico para um discurso mais compreensivo e tolerante. Portanto, as representações sobre as brincadeiras lúdico-agressivas que emergiram do cotidiano escolar sinalizam para uma leitura positiva que desconstrua imagens sedimentadas e possa gerar outras interpretações sobre os modos de ser criança.

Palavras-chave: Educação Infantil. Professores de Educação Física. Brincadeira de luta.

Abstract

The objective of this study is to analyze how children and adults play as playful-aggressive play in the daily life of Early Childhood Education. For this, we focus narratives of teachers, in dialogue with, a secretary, a pedagogue and a director, produced at a Municipal Center for Early Childhood Education in Vitória/ES, Brazil. It is a ethnographic research, with qualitative approach, that used as instruments interviews and records of narratives in field diary of playful episodes experienced in Early Childhood Education. Through the assessment of the sources, two categories of analysis on the representations of teachers about playful-aggressive play were identified: 1) (In)Safety in play and 2) Ambiguity of play. As a result, it was observed as a representation of teachers reflecting a culture of care with as children, at the same time, which generated a reflection on the ambiguity found in the possibilities of action and interaction in playful-aggressive play, moving from a more traditional discourse and adult for a more understanding and tolerant speech. Therefore, the representations of the playful-aggressive play that emerged from the daily school life signal to a

positive reading that deconstructs sedimented images and can generate other interpretations about the ways of being a child.

Keywords: Childhood Education. Physical Education Teachers. Rough and tumble play.

Introdução

A Educação Infantil tem seu eixo curricular estruturado nas interações e nas brincadeiras, baseadas nos direitos de aprendizagem e de desenvolvimento que englobam aspectos como conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, considerando o brincar um direito de toda criança (BRASIL, 2017).

Ao compreender o brincar como um direito de toda criança, principalmente por fomentar a ideia de que elas são produtoras de cultura e atores sociais de pleno direito em seus cotidianos, isso “[...] implica o reconhecimento da capacidade de produção simbólica por parte das crianças e a constituição das suas representações e crenças em sistemas organizados, isto é, em culturas” (SARMENTO; PINTO, 1997, p. 6).

No que diz respeito às culturas da infância, que se caracterizam pela heterogeneidade, pela capacidade de atribuir sentido às suas ações em seus mundos de vida, faz-se necessário compreendê-la a partir do universo simbólico, social e cultural que permeiam o seu cotidiano (SARMENTO, 2002).

Nos espaços brincantes da escola as crianças exercem o direito de brincar junto a seus pares. Nos *espaçostempos*⁶³ da Educação Física e do recreio, as crianças têm a oportunidade de desenvolver afinidades, construir dinâmicas sociais que são largamente baseadas em suas experiências, sobretudo no recreio, no qual convivem, constroem e realizam os seus jogos, com suas próprias regras de conduta e estratégias para resolver e evitar conflitos (PEREIRA; PEREIRA, 2011).

Portanto, compreender o jogo e a brincadeira, em qualquer espaço como direito de aprendizagem e de desenvolvimento é ir além do caráter funcional do jogo. É reconhecê-lo como um direito social, que proporciona visibilidade ao capital cultural lúdico infantil (MELLO et al., 2016).

Com base nas observações, registros e interpretações das interações entre as crianças, chegamos a uma noção de brincadeiras lúdico-agressivas entendidas como

⁶³Compreendemos *espaçostempos* como um único termo, mutuamente ligado, formando um todo significativo e fazendo analogia as tessituras que são (re)construídas e (des)articuladas nos diálogos produzidos nos cotidianos vividos com e entre as crianças na Educação Infantil.

uma maneira da criança brincar com a agressividade hibridizadas no campo da ludicidade e do *nonsense*, através de alguma contenda ou confronto de natureza simbólica e corporal. Entende-se, também, que só faz sentido compreender esse tipo de brincadeira se ela estiver relacionada à produção cultural infantil (BARBOSA; MARTINS; MELLO, 2017).

Para Chartier (2002), as representações, que são construídas pelos sujeitos e descortinadas em suas lógicas interiorizadas e/ou partilhadas no grupo, podem evidenciar desvios e afrontamentos, bem como apreensões do mundo social, aspectos fundamentais que caracterizam a percepção e a apreciação do real.

O autor chama a atenção para as lutas de representações que são produzidas nos espaços escolares como um campo de concorrências e de competições cujos desafios se enunciam em termos de poder e de dominação. De tal modo que, “[...] as lutas de representações têm tanta importância como as lutas econômicas para compreender os mecanismos pelos quais um grupo se impõe, ou tenta se impor, a sua concepção do mundo social, os valores que são os seus e o seu domínio” (CHARTIER, 2002, p. 17).

Fairclough (2003) acrescenta ainda que, os aspectos da afinidade, da avaliação, da construção de significados nas representações estão relacionados ao dito e ao não dito pelos sujeitos. Isto é, ao que está presumido, revelando o conceito de “modalidade”, mostrando como as pessoas se comprometem com suas afirmações e a “verdade”, assinalando a modalidade epistêmica. Deste modo, a identidade construída pelos sujeitos é caracterizada na modalidade como a relação entre o autor e a representação (RESENDE; RAMALHO; 2006).

Nessa perspectiva, estudar as crianças em suas relações brincantes na escola pode nos ajudar a compreender os seus mundos de vida e compreender as representações que se encontram na penumbra. Para Sarmiento e Pinto (1997, p. 8), “[...] interpretar as representações sociais das crianças pode ser não apenas um meio de acesso à infância como categoria social, mas às próprias estruturas e dinâmicas sociais que são desocultadas no discurso das crianças”.

Somado a isso, as representações dos adultos também podem produzir sentidos sobre os processos educacionais e as interpretações da realidade infantil, sobretudo as imagens sociais da infância e de suas brincadeiras. Sarmiento (2007) ressalta a importância de desconstruir imagens que ainda persistem na relação adulto-criança, chamando a atenção para representações sedimentadas. Isto é,

[...] no mesmo plano de interpretação prática dos mundos das crianças e na prescrição de comportamentos e de normas de actuação. Não são compartimentos simbólicos estanques, mas dispositivos de interpretação que se revelam, finalmente no plano da justificação da acção dos adultos com as crianças. A busca de um conhecimento que se desagarre das imagens constituídas e historicamente sedimentadas não pode deixar de ser operada senão a partir de um trabalho de desconstrução dos seus fundamentos, essa perscrutação de sombra que um conhecimento empenhado no resgate da infância é chamado a fazer (SARMENTO, 2007, p.33).

A partir das lógicas brincantes infantis e adultas sobre as brincadeiras lúdico-agressivas será possível contribuir para revelar interpretações e disputas no campo das representações. Assim, “[...] o presente pode adquirir sentido, o outro tornar-se inteligível e o espaço ser decifrado” (CHARTIER, 2002, p. 17).

É na perspectiva de estudar as relações brincantes e a produção cultural infantil que observamos uma ambiguidade que nos instigou a pesquisar sobre essa manifestação brincante: se as crianças têm o direito de brincar, por que as brincadeiras lúdico-agressivas são coibidas pela escola? O que os atores sociais que compõem a escola pensam sobre isso?

Buscamos, com este texto, analisar as representações de adultos e de crianças sobre as brincadeiras lúdico-agressivas no cotidiano da Educação Infantil. Para isso, focalizaremos as narrativas de crianças e de professoras de Educação Física, em diálogo com uma secretária, uma pedagoga e um gestor, produzidas em um Centro Municipal de Educação Infantil em Vitória/ES, Brasil.

Percurso metodológico

Trata-se de uma pesquisa etnográfica, com abordagem qualitativa, que investigou durante o ano letivo de 2015 o cotidiano de crianças de um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), localizado em uma comunidade de periferia, de classe média-baixa, no Município de Vitória/ES, Brasil.

Os sujeitos são duas professoras de Educação Física, designadas como PEFI e PEFII, crianças de 4 e 5 anos de idade, além de uma secretária, uma pedagoga e um gestor do CMEI, denominados, respectivamente como FS1, FS2, FS3.

Para conhecer as representações das professoras sobre as brincadeiras lúdico-agressivas na escola, buscamos interagir com elas para captar as suas representações

sobre esse tipo de manifestação brincante e a possibilidade desse fenômeno fazer parte de um planejamento pedagógico.

Os dados com as crianças, secretária, pedagoga e o gestor foram produzidos por meio de narrativas, captadas no cotidiano escolar e registradas em diário de campo, a fim de conhecermos também as representações de outros atores escolares que compõem a escola.

A produção de dados com as professoras foi gerada por meio de uma entrevista, composta por um roteiro semiestruturado, uma situação hipotética e dois vídeos sobre episódios vivenciados no cotidiano escolar. Estas entrevistas foram gravadas em áudio, com duração entre 50 a 70 minutos. Teve como objetivo construir um diálogo com as professoras de Educação Física sobre os comportamentos das crianças e suas concepções sobre as brincadeiras lúdico-agressivas nos *espaçostempos* de Educação Física e no recreio, permitindo guiar e aprofundar questões sobre a pesquisa.

A entrevista foi realizada individualmente, em três partes, seguidamente. Na primeira, questionamos e ouvimos as interpretações das professoras sobre as crianças de quatro e cinco anos em relação aos seus comportamentos e brincadeiras, de modo que elas nos falassem sobre a realidade vivenciada com as crianças. O roteiro foi composto por 21 questões abertas, que versou sobre formação trajetória acadêmica e profissional, condição socioeconômica do CMEI, escolha de conteúdos de suas aulas, comportamento das crianças em aula de Educação Física e nos momentos de recreio e a representação delas sobre as brincadeiras lúdico-agressivas.

No segundo momento, foi apresentado uma situação hipotética para que pudessem imaginar um cenário de uma suposta interação entre as crianças, no qual foi exemplificado ações infantis que esboçavam comportamentos, interações e ações lúdico-agressivas realizadas pelas crianças. Posteriormente, foi perguntado para as professoras quais seriam as suas reações sobre o que ouviram e aguardamos que elas falassem suas interpretações.

E, na terceira parte, pedimos que as professoras analisassem e comentassem sobre duas situações similares as descritas, gravadas em vídeo com crianças de suas turmas. Nesta parte, o intuito foi mostrar o registro da realidade, isto é, o confronto com dados concretos das crianças brincando no CMEI. Foram exibidos dois vídeos protagonizados por crianças do CMEI (alunos das professoras) sobre a mesma temática, questionando a impressão delas sobre as imagens observadas nos vídeos.

Nestes vídeos, estavam presentes em torno de 40 crianças, aproximadamente, com faixa etária entre quatro e cinco anos de idade. O vídeo 1 apresentou crianças de 4 anos de idade brincando e contando a versão delas sobre a história do Lobo Mau. No vídeo 2 estão presentes crianças de 5 anos de idade brincando e interagindo com movimentos de lutas e perseguições em vários espaços do pátio ao mesmo tempo. Após as professoras terem visto os vídeos, elas foram questionadas sobre a impressão sobre os comportamentos e as interações das crianças, finalizando a entrevista.

Essas crianças fazem parte das turmas que as professoras ministram aulas de Educação Física. A escolha dessas crianças se deve ao fato da observação e do registro em vídeo ter ressaltado o envolvimento delas em episódios de interação com características determinantes para captarmos e compreendermos as brincadeiras lúdico-agressivas.

Assim, por meio da apreciação qualitativa das fontes foram identificadas duas categorias de análise sobre as representações das professoras acerca das brincadeiras lúdico-agressivas: 1) (In)Segurança⁶⁴ na brincadeira e 2) Ambiguidade da brincadeira. A seguir será apresentada as representações sobre as brincadeiras lúdico-agressivas, a trajetória observada durante a entrevista e o desafio de analisar essa manifestação corporal.

(In)segurança na brincadeira

Buscamos, no transcorrer da entrevista com as professoras e nos registros em diário de campo com os atores sociais da escola, atingir, com maior clareza possível, suas interpretações e nos aproximar dos contextos em que as crianças estão inseridas, as vivências lúdicas na escola e as interações infantis na cultura de pares.

Esta categoria reflete a voz dos adultos no que diz respeito a (in)segurança na brincadeira, através de uma conjunção entre lidar com a intranquilidade das crianças dentro das aulas e, ao mesmo tempo, garantir a segurança e ter responsabilidades sobre elas.

⁶⁴ No texto, fazemos uso dos parênteses para expressar a ambiguidade e a influência recíproca do termo, evidenciando relações, agrupamentos e estímulos observados entre as crianças em suas experiências brincantes.

Na interpretação das professoras, quando as crianças infringem as regras da aula para brincar, isto é, saem da zona de orientação do professor para brincar livremente na aula de Educação Física ou, se estão no momento de recreio, e vão para lugares longe dos seus olhares, isso causa um desconforto e um clima de tensão, colocando-as em um dilema: “[...] deixa a turma e vai atrás das crianças que saíram da aula ou deixa as crianças sozinhas para tomar conta da turma?” (Entrevista, PEF1, 03-06-2015).

A situação se torna mais estressante, na opinião delas, quando ocorrem momentos de brincadeiras com comportamentos inapropriados, como falta de limite e o excesso de contato corporal entre as crianças. Aspectos ligados aos cuidados e à prevenção de conflitos entre as crianças nos conduziu as seguintes subcategorias: a) casos de crianças agressivas e b) procedimentos escolares.

No que se refere aos casos de crianças agressivas, seus comportamentos podem assumir diferentes formas: sinais de hostilidade, falta de respeito com o colega, perda de controle, agressividade constante e *bullying* (BARREIRA, 2010; PEREIRA; PEREIRA, 2011)

Considerando que os aspectos socioemocionais estão relacionados à competência que envolve, em certa medida, lidar com as próprias emoções, interagir com seus pares e solucionar problemas (BRASIL, 2017), podemos considerar que a agressividade observada entre as crianças pode estar tangenciada por aspectos socioemocionais abalados, principalmente quando elas interagem entre si, evidenciando situações de brigas e de desentendimentos constantes. Uma das funcionárias da escola relatou possíveis causas para esse tipo de comportamento entre as crianças:

[...] o fato do CMEI estar localizado em um bairro de periferia, perigoso e violento conduz as crianças a vivenciarem situações de violência doméstica, desentendimentos entre os pais ou cuidadores, serem vítimas de maus tratos, terem pais presos, serem vítimas de abandono e presenciarem crimes, tráfico de drogas, brigas entre favelas rivais, verem pessoas armadas à luz do dia e presenciar toques de recolher (Diário de campo, FS1, 23-03-2015).

Nesses contextos, cada vez mais crianças e adultos (inter)agem no mesmo ambiente social, traduzindo desta maneira, a diminuição das distâncias entre os sujeitos em suas realidades, com efeitos diretos, principalmente sobre as crianças, que estão expostas aos processos que envolvem aspectos coletivos da vida social nos espaços onde vivem (SAMPSON; LAUB, 1994; SAMPSON, MORENOFF; EARLS, 1999).

Uma das pedagogas que interage com as crianças em sala de aula e em momentos de recreio, percebeu que as crianças que têm mais problemas domésticos e nos locais onde vivem apresentam “[...] comportamentos agressivos, agitados, de frustração, de desapego, refletindo principalmente na degradação de suas condições socioemocionais” (Diário de campo, FS2, 17-04-2015). Segundo Corsaro (2011, p. 304), isso reforça que “[...] as crianças, mais do que qualquer outro grupo, são as principais vítimas desses males – vítimas da ira, da violência e da negligência, em suas sociedades, comunidades e família”.

Isso é confirmado, também, quando uma das professoras cita a identificação de comportamentos turbulentos nas interações com seus pares, que reproduzem a violência do contexto onde elas moram: “[...] elas veem e reproduzem essas situações em comportamentos agressivos com outras crianças, brigam o tempo todo, querem revidar” (Entrevista, PEF2, 12-06-2015).

Candrea et al. (2009) sinalizam a necessidade de um esforço para prevenir atitudes de hostilidade entre as crianças com práticas de intervenções participativas, com mediações e diálogos para conscientizá-los, valorizando atitudes positivas e o “[...] trato não só com as crianças agressivas, mas também com as empáticas se contrapondo a uma educação coercitiva podendo assim intervir no problema” (CANDREA et al., 2009, p. 9).

No entanto, as crianças brincam, misturando a realidade em que vivem e o que faz parte do repertório brincante infantil. Um exemplo observado durante o recreio mostra um episódio com crianças de 5 anos de idade:

Um grupo de meninos e meninas brincavam com uma mistura de pega-pega, de lutas e, ao mesmo tempo, de procedimentos policiais, como colocar alguém de frente para parede e fazer revista. Juntamente a isso, era possível escutar frases como “a polícia vai invadir” e “vai começar o tiroteio”, bem como posicionamentos de armas com as mãos e sons de tiro. Após um momento de dispersão, fiz uma pergunta a uma das crianças envolvidas na brincadeira: “você estavam brincando de quê?” Rapidamente, o menino me respondeu: “de arminha, de policial e bandido, de lutar... sei lá, de pular em cima do outro e de lutar...”. Curiosa com o andamento da conversa, questionei: “o que acontece quando todo mundo corre?” O menino disse: “a gente estava brincando de guerra. É o bandido tentando pegar a polícia (...). A gente atira e luta com eles!” (Diário de campo, Episódio Polícia e Ladrão; Crianças de 5 anos de idade; 28-10-2015).

Embora o contexto da comunidade em que moram tenha grande influência na vida das crianças, ainda assim elas constroem seu próprio mundo dentro do mundo dos

adultos, isto é, “[...] mantém-se como categoria social, com características próprias” (SARMENTO, 2004, p.19), onde a fantasia tem lugar de destaque e rege as suas imaginações e brincadeiras. Para Elias (1994), momentos como estes, que as crianças fazem uso da agressividade como um componente brincante, podem gerar excitações que causam prazer. No entanto, essa mesma cena pode provocar a recusa de aceitá-la como algo que promova o prazer para quem está observando.

De acordo com Luz (2008), é importante o conhecimento sobre o contexto em que a socialização das crianças é desenvolvida, tanto em níveis horizontais como verticais. Para a autora:

O contexto horizontal se refere a comportamentos, interações e eventos como eles se desenrolam no tempo, juntamente com as circunstâncias imediatas que os afetam. O contexto vertical se refere às áreas institucionais de atividades dentro da cultura ampla e sociedade que, embora parecendo estar fora do contexto imediato (horizontal), molda de forma profunda o comportamento que acontece no nível horizontal (LUZ, 2008, p. 70).

Por isso, vale ressaltar que pesquisar em uma perspectiva macro sobre a condição das crianças deste CMEI nos ajuda a compreender a visão dos atores sociais que compõem a escola sobre a criança nos *espaçostempos* em que estão inseridas, nas diferentes infâncias, na relação delas com a comunidade em que vivem, nas influências em que elas estão expostas ao se depararem com um contexto de violência de sua realidade, seja em casa ou em ambientes sociais e, por conseguinte, no desenvolvimento de suas brincadeiras e interações na escola.

Nesse sentido, para controlar as crianças, tanto em situações dos *espaçostempos* da Educação Física e/ou durante os momentos de recreio, as professoras usam alguns procedimentos escolares muito comuns no cotidiano com as crianças.

Um exemplo citado pelas professoras é nas situações de rebeldia e de violência, isto é, na relutância das crianças em permanecer fora da atividade planejada ou na insistência delas em continuar com contatos corporais inadequados. Em busca de se fazer cumprir as regras, são efetuados diálogos, negociações, alertas, repreensões e penalidades, nessa ordem, como citado por uma das professoras:

[...]1º: começo falando que não pode fazer isso; 2º: pergunto: gostaria que fizesse isso com você?; 3º: chamo a atenção; 4º: se for muito repetitivo: ficam sentados por algum tempo; 5º: se for em casos extremos: ficam sem brincar a aula toda (Entrevista, PEF2, 12-06-2015).

As respostas das professoras expressam um misto de cuidado, disciplina e controle sobre as crianças, levando-nos a direcionar essas ações à teoria do processo civilizador de Elias (1994), como uma maneira de dominar as práticas naturais de agressividade. Para que os indivíduos se adequem a sociedade, necessitariam seguir normas e se controlar para que seja possível conviver, interagir e se socializar dentro de seus cotidianos.

Esse movimento é observado nas falas das professoras, que para tornar as crianças educadas e civilizadas, contendo seus impulsos para conviver umas com as outras, uma medida tomada é “[...] deixar fora da aula ou dos momentos de recreio, como um castigo, para pensar sobre o que aconteceu” (Entrevista, PEF2, 03-06-2015). Assim, crianças ditas mais agressivas são privadas e excluídas do brincar, a fim de civilizar as suas emoções, aprender hábitos pacíficos e conter situações de violência (ELIAS, 1994).

Para as professoras, os comportamentos violentos na brincadeira atrapalham muito às aulas e o relacionamento entre os pares, mostrando-se enfáticas em não deixar que situações como essas prossigam, principalmente por envolver o medo das crianças se machucarem: “[...] nós temos um protocolo a cumprir, temos responsabilidades de cuidado sobre as crianças... qualquer coisa que elas façam, pode virar briga” (Entrevista, PEF1, 03-06-2015).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2013) enfatizam a indissociabilidade do par cuidar e educar, que corresponde às características reforçadas pelas professoras como o desenvolvimento do zelo e da cautela em busca da formação humana. No entanto, esse mesmo par também está relacionado a “[...] enfrentar o desafio de lidar com gente, isto é, com criaturas tão imprevisíveis e diferentes quanto semelhantes, ao longo de uma existência inscrita na teia das relações humanas, neste mundo complexo” (BRASIL, 2013, p. 18).

A outra professora complementa sobre a percepção dos pais não aceitarem que as crianças se machuquem na escola: “[...] eles acham que sempre é falta de um adulto observar e não é. As crianças, às vezes, se machucam porque estão correndo, trombam uma na outra e também porque brigam entre si” (Entrevista, PEF2, 12-06-2015).

Azevedo, Kooij e Neto (2011, p. 115) apresentaram em seu trabalho o contexto complexo e as exigências que os educadores se deparam desde o modo que eles interpretam as expectativas dos pais, indo ao encontro às falas das professoras, até a

decisão sobre o grau de liberdade da brincadeira, baseado nas regras implícitas da escola. Isso os dirigem a concepção de como devem agir.

Chegamos a algumas reflexões sobre as crianças agressivas e os procedimentos escolares: no momento em que as crianças consideradas agressivas são impossibilitadas de interagir com as outras para evitar conflitos, ao mesmo tempo, refletimos sobre a possibilidade de elas participarem dessas interações as levariam a aprender como lidar com os conflitos e a procurar defender os seus pontos de vista e, concomitantemente, também a respeitar o ponto de vista dos outros. Haveria uma ambiguidade nessas ações disciplinadoras? Poderia ser uma maneira das próprias crianças aprenderem a resolver conflitos inerentes à brincadeira? São inquietações que nos levaram para a próxima categoria.

Ambiguidade da brincadeira

Neste ponto do texto, que corresponde ao segundo e ao terceiro momento da entrevista, a intenção é mostrar, de modo mais específico, a trajetória das representações das professoras sobre as brincadeiras lúdico-agressivas.

Falamos em trajetória devido ao fato de iniciarmos com a narrativa de uma situação hipotética de brincadeiras infantis com ações específicas que caracterizam em grande parte as brincadeiras lúdico-agressivas para, posteriormente, apresentar vídeos de seus próprios alunos brincando com comportamentos que podem corresponder a tal situação. Deste modo, a partir do que foi captado entre as crianças e a leitura das professoras, chegamos a duas subcategorias: a) percepção da realidade e b) registro da realidade.

Em relação a percepção da realidade, compreendemos como uma interpretação a partir de experiências anteriores, isto é, como o sujeito percebe as suas impressões e atribui significado a elas. A partir disso, apresentamos a situação hipotética para que as professoras emitissem suas apreciações:

Partindo de uma situação hipotética, em uma aula de Educação Física e/ou no horário de pátio (recreio), no qual um grupo de crianças, entre eles, meninos e meninas, estariam esboçando movimentos de corrida e de contatos físicos, bem como comportamentos de fantasia, de agitação, de gritos e de movimentos turbulentos, foi observado que esta atividade estaria transcorrendo sem que houvesse queixas por parte das crianças. Diante disso, qual seria a sua reação? (Trecho da entrevista, 2015).

A partir do que as professoras ouviram, rapidamente nos deram uma resposta sobre o que fariam em uma situação como esta, ora emitindo advertências para que as crianças não se machucassem, ora sinalizando que não deixariam as ações transcorrerem. Uma das professoras nos disse: “[...] eu chamaria para atividade, avisaria: ‘cuidado, vocês vão se machucar’. Na minha aula, eu não deixaria...” (Entrevista, PEF1, 03-06-2015).

Smith (1997) chama a atenção para a diferenciação de situações em que as crianças fazem mau uso deliberado das expectativas de uma luta a sério para magoar os outros, ou mostrar dominância social, para aquelas em que estão apenas testando as suas habilidades corporais em brincadeiras de luta.

Observamos que, na ausência de sensibilidade e de compreensão do que está ocorrendo entre as crianças, isto é, na lógica interna das brincadeiras, gera a recusa imediata por parte dos adultos, sem refletir sobre a possibilidade dessas ações se configurarem como uma manifestação brincante. Por isso, a necessidade de analisar a “objetividade combativa” nas relações infantis, isto é, considerar as intenções do outro, a proposta aguerrida, as habilidades, os recursos e a meta de restringir a mobilidade corporal alheia, onde “[...] a luta torna-se objeto do espírito lúdico” (BARREIRA, 2010, p. 3).

A outra professora acrescentou a não diferenciação por parte das crianças em relação a briga e a luta: “[...] o problema é que eles não separam brincar, de lutar de mentirinha: eles socam e chutam de verdade. Eu acho que eles confundem muito...” (Entrevista, PEF2, 12-06-2015). Smith (1997, p. 24) destaca o cuidado que os professores devem ter em “[...] basear os seus julgamentos na pequena proporção de crianças altamente agressivas que são mais suscetíveis de atrair a atenção. Generalizar estas crianças para as crianças em geral pode ser uma forma de estereotipia”.

Trabalhos de Marques (2010) e Smith (1997) mostraram diferenças entre jogos de luta e jogos à sério, no qual o confronto é diferenciado pelas crianças, seja por meio da expressão corporal e verbal e expressões faciais. No entanto, é muito comum que os adultos reclamem dessas interações.

O Diretor do CMEI acredita que esse tipo de “brincadeira ou ações que as crianças desenvolvem durante a sua estadia na escola e que são repreendidas pelos professores geram confusões. Mas, ao tentar compreendê-la em sua totalidade, pode ajudar a diferenciar situações de brincadeira e de briga de verdade” (Diário de campo,

FS3, 09-03-2015). Barbosa, Martins e Mello (2017, p. 163) reforçam que “[...] a forma como as crianças se relacionam com esse fenômeno é o que vai ditar a dimensão dessa manifestação, isto é, os limites que separam o jogo da fronteira do não jogo”.

Por meio desses relatos, percebemos que as professoras tiveram uma leitura negativa da brincadeira. É inquietante pensar sobre isso e não nos remeter a possibilidade de que esse tipo de manifestação corporal possa gerar mais violência. Não estamos defendendo a banalização da violência, que deve ser cerceada, para que não gere um ambiente hostil para as crianças. Contudo, estudos como o de Marques (2010, p. 24) ressaltam que “[...] as crianças parecem ter prazer e necessidade deste tipo de jogos, o que coloca dúvidas aos educadores, professores ou outros adultos sobre como agir”.

É claro que situações de confronto físico deixa de ser brincadeira e passa a ser uma luta a sério (briga ou *bullying*), diante disso, há a necessidade que o adulto intervenha, para evitar acidentes (PEREIRA; PEREIRA, 2011). No entanto, quando a situação ocorre no plano da brincadeira, as crianças não estariam manifestando sua ludicidade e compartilhando e socializando as suas fantasias, como parte das culturas da infância? Ter um olhar sensível, observar e dialogar para diferenciar e refletir sobre o que realmente está acontecendo, pode ser uma saída.

Após esta parte da entrevista, exibimos dois vídeos de interações entre crianças de suas turmas para que as professoras pudessem fazer o registro da realidade, isto é, observar como elas traduzem as suas interpretações em contato com imagens reais. No primeiro vídeo, as crianças narram a história do Lobo Mau e, no segundo vídeo, é registrado interações de luta entre as crianças. Para materializar os vídeos, transcrevemos as imagens e os diálogos observados. A seguir é narrada a história do Lobo Mau construídas por crianças de 4 anos de idade:

Estava em um momento de pátio, observando as crianças quando fui surpreendida por elas ao começarem a me contar sobre a história do Lobo Mau que vivia na escola. Logo perguntei: “o Lobo Mau fica aonde?” “Ele está aqui neste parquinho agora? Me mostre onde ele fica?”, indagou a pesquisadora, pois estava vendo as crianças brincando com esta temática próximas a uma porta que existe no parquinho. “Sim!”, “ele fica lá em cima”, elas responderam. E me levaram em direção a porta. “Ele fica lá naquela casa, naquela porta?”, disse a pesquisadora, apontando para o local citado. “É”, respondiam e faziam caretas, expressavam medo, euforia e me olhavam com espanto, imitando como o Lobo Mau se manifestava quando chegavam perto delas. “E vocês, fazem o quê quando ele faz isso?”, perguntou a pesquisadora. Ouvi diferentes respostas das crianças em meio ao alvoroço de suas falas ao mesmo tempo: “Eu luto com ele!”, disse um

deles. “Aí, também vem o caçador matar ele”, disse uma menina. “E a polícia também matou o Lobo Mau, assim [pow-pow], de verdade!”, falou um menino, fazendo gestos e barulhos de armas. Durante a conversa, havia um menino colocando o casaco por cima da cabeça e indo em direção às crianças, fazendo barulhos e estendendo os braços, em busca de agarrar alguém. E eu perguntei, “quem é você?” O menino falou: “eu sou o Lobo Mau!”. “Ai, meu deus, ele é o Lobo Mau!”, falou a pesquisadora, expressando reações de medo. Então, outras crianças começaram a falar que eram tigres, monstros e policiais, algumas fugiam, outras fingiam tomar sustos, outras lutavam com o Lobo, outras tentavam matá-lo. Depois foram em direção a porta: “Ele tá aqui!”, “ele abriu a porta”, “corre”, “mata ele”, “eu vou acabar com ele”, diziam as crianças. “Ai, meu deus”, repetia a pesquisadora. No entanto, esta porta nunca foi aberta na presença deles. Nesse espaço da escola ficam restos de materiais velhos, que não são mais usados, como carteiras quebradas e outras coisas. Mas, para as crianças, a fantasia mostra que lá existe o Lobo Mau e que a porta é a entrada para a floresta (Vídeo Lobo Mau; Crianças de 4 anos de idade; Tempo do vídeo: 2min42seg; 03-06-2015.)

Após as professoras terem visto o vídeo do Lobo Mau, na versão das crianças, foi perguntado o que elas tinham achado e se consideravam essa brincadeira agressiva. A primeira reação delas foi de negatizar a brincadeira, justamente pelo medo de se machucarem por estarem correndo, por protagonizar cenas de luta com a criança que era o Lobo Mau ou por apresentar comportamentos turbulentos, embora também tenham achado que a brincadeira não foi tão agressiva: “[...] não acho que a atividade foi agressiva mas quando tem arma, barulho de arma, quando mudam a atividade para reproduzir o contexto que elas vivem, por exemplo, a polícia mata o lobo, eu não gosto e falo que não pode” (Entrevista, PEF1, 03-06-2015).

Para Sarmiento (2002, p. 3-4), “[...] a condição comum da infância tem a sua dimensão simbólica nas culturas da infância (...), em construírem de forma sistematizada modos de significação do mundo e de acção intencional, que são distintos dos modos dos adultos de significação e acção”. Isso reforça as diferentes representações de adultos e de crianças sobre as mesmas situações.

No contexto de significação infantil e adulta, o que chamou a atenção é que na história tradicional do conto da Chapeuzinho Vermelho, há a presença de armas e tiros são disparados pelo caçador contra o Lobo para salvar a vovó. Mas a reação da professora diante disso foi negativa. Será que está ocorrendo a romantização dos contos infantis, com a retirada do seu vilanismo? Seria uma maneira das professoras protegerem as crianças das mazelas da realidade em que vivem não deixando que se expressem corporalmente e simbolicamente? No entanto, consideramos que as crianças transformam, (re)inventam, atualizam e (inter)agem em suas brincadeiras em um

ambiente de fantasia, em que há o cruzamento de variáveis lúdicas, culturais e sociais em suas brincadeiras, sendo influenciadas por diferentes elementos que estão ao seu redor e que nem sempre podem ser um fator negativo, pois elas passam a brincar também com tudo que as assustam. Barbosa, Martins e Mello (2017) sugere que esse tipo de linguagem de faz de conta pode funcionar como um antídoto para a violência que vivenciam em seus cotidianos.

No entanto, essa representação foi se modificando ao longo de suas falas e o prosseguimento da entrevista. As professoras também mostraram que consideraram essa atividade como uma brincadeira, entremeada com momentos de fantasia: “[...] elas gostam do perigo, da adrenalina, do medo!” (Entrevista, PEF1, 03-06-2015).

A outra professora foi ao encontro da mesma perspectiva, indo além, refletindo sobre as ações das crianças: “[...] na verdade, eu não considero agressivo... isso faz parte da rotina deles, eles gostam de brincar de lutinha... [pausa]. É muito interessante, estou entendendo onde você quer chegar, agressividade não é só socos e chutes, a fantasia liga tudo!” (Entrevista, PEF2, 12-06-2015).

Para Sarmiento (2002), no jogo simbólico da criança, o mundo de faz de conta mistura o verdadeiro e o imaginário, transpõem personagens e situações, recria ações, revestindo a sua realidade de possibilidades, permitindo que continue a brincar em condições aceitáveis e recíprocas com seus pares. Hewes (2014) acrescenta que, mesmo que o jogo pareça agressivo, ele tem a possibilidade de construir empatia social e autocontrole emocional e pode impedir o desenvolvimento da violência.

Vale destacar que, enquanto no primeiro vídeo houve a interação direta da pesquisadora com as crianças, o segundo vídeo foi mais descritivo/interpretativo, exibindo o momento de recreio de um modo mais amplo, englobando a maior parte das crianças. Percebemos que havia vários grupos de crianças de cinco anos de idade brincando, ao mesmo tempo, indicando ações, subjetividades e sua maneira de operar a brincadeira:

O momento de pátio começou. As crianças chegaram eufóricas para brincar e foi percebido que elas interagiam de diferentes formas no contexto filmado. Chamou a atenção os tipos de movimentos realizados por elas em suas brincadeiras. Desta maneira, foi possível observar três situações brincantes diferentes: 1) Duas duplas (menino-menina e menino-menino) brincando sequencialmente de medir forças, um empurrando o outro até chegar em determinado ponto ou até algum membro da dupla desistir. Havia um menino que, inicialmente, parecia só observar esse jogo de forças, mas depois, percebi que estava atuando com uma dupla função: como um "árbitro", de modo a perceber se estavam cumprindo as regras e, ao mesmo tempo, como um "torcedor", incentivando que os outros continuassem os

movimentos. A atuação deste menino não estava relacionada à brincadeira propriamente dita, mas não deixou de participar, mesmo de fora e com outro papel; 2) de modo paralelo, outros meninos brincavam de lutinha, encenando movimentos de socos e chutes, gritos e expressões de entusiasmo até chegarem em uma atividade dentro da atividade, onde os rodopios em duplas e até em trios se tornaram o ponto alto da brincadeira, esboçando força, vertigem e vontade de ser jogado no chão repetidamente. Nessa cena, houve a intervenção da professora, pelo fato de estarem bem próximo a mesma, ela pediu para parar, mas mesmo assim, as crianças continuaram a brincar; 3) em outro momento do vídeo, dentre os três meninos – que em uma situação anterior à filmada estavam brincando de um tipo de "polícia e ladrão" – um deles foi capturado e levado para a casinha do pátio. Lá, colocaram um dos meninos dentro da casinha, como se fosse uma espécie de prisão e os outros permaneceram na porta, vigiando-o. Algum tempo depois, iniciaram uma luta entre os três. Em seguida, foram chegando mais crianças (dentre elas, meninos e meninas) adentrando o espaço da casinha, brincando de lutinha, com movimentos de socos, chutes, improvisações verbais e falas de personagens de desenhos animados, "envio de poderes" imaginários, se fingiam de mortos, se jogavam no chão e sonorizavam barulhos de contato físico (pif, paf, puf...) (Vídeo Lutinhas; Crianças de 5 anos de idade; Tempo do vídeo: 2min07seg; 16-05-2015).

Posteriormente a apresentação do segundo vídeo, indagamos as professoras com as mesmas perguntas do vídeo anterior e as respostas delas indicaram uma mudança de perspectiva, uma leitura positiva em relação as brincadeiras lúdico-agressivas, notando que a maioria das crianças realmente brincavam e não brigavam. E, mesmo sendo de modo mais turbulento que o primeiro vídeo, ainda assim, gerou uma impressão diferente por parte delas: “[...] fiquei surpresa que todo mundo brinca de luta, os mais distantes e os mais próximos! Esses barulhos e esses golpes, acho que eles veem nos desenhos animados e no videogame...” (Entrevista, PEF1, 03-06-2015).

Barbosa e Gomes (2013) e Siqueira, Wiggers e Souza (2012) destacaram que a apropriação que as crianças fazem das imagens e das representações que elas estão expostas, como os desenhos animados, repercutem na construção de novos significados, inspirando, socializando e se tornando referências comuns entre elas na produção de suas experiências brincantes.

A outra professora também ficou impressionada e, ao mesmo tempo, confusa com a situação: “[...] na verdade, fico meio perdida... não sei se eles querem mostrar alguma coisa inconsciente ou o que veem ou brincam em casa, também não sei se é uma forma de extravasar... esse vídeo me surpreendeu, não imaginava que poderiam brincar sem sair uma briga...” (Entrevista, PEF2, 12-06-2015).

Jones (2004) enfatiza que quando a criança brinca com a sua própria agressividade, isto é, quando esboça golpes de luta ou quando matam de brincadeira, ela o faz em uma configuração de faz de conta, como válvula de escape e uma maneira de

lidar de modo controlado com medos e ansiedades, vivenciando situações de poder e de domínio sobre o outro.

Seguindo a narrativa da outra professora, chamou a atenção que tanto as crianças ditas mais calmas como as que apresentam comportamentos mais agressivos brincavam lúdico e agressivamente, sem haver brigas, como observado por uma das professoras:

[...] no caso desse vídeo, não vi maldade (...) tem criança que faz para machucar, acho que são aquelas de contextos mais difíceis, que apanham muito, aí, fazem de maldade. É... [momento de reflexão], tinham crianças de contextos mais difíceis presentes no vídeo e não brigaram... pois é... no vídeo eu não vi isso... os golpes e os chutes eram feitos de longe, não estavam acertando, pode ser isso... (Entrevista, PEF1, 03-06-2015).

O relato da professora demonstrou que a fascinação exercida pelas lutas nas crianças se faz presente em qualquer ambiente e com crianças ditas agressivas ou não, pois, independente de qualquer acontecimento, a associação da ludicidade e da agressividade são recorrentes nesses momentos. Sutton-Smith (2001, p. 106) destaca a importância de compreender as ações e as funções infantis dentro da brincadeira “[...] a identificação mais importante para os jogadores é geralmente o papel que eles estão jogando (...). Qualquer outra coisa que possa ser subjugada por essa identificação é geralmente uma questão secundária durante os momentos de jogo”.

Essa identificação vinda de adultos que estereotipa os papéis que as crianças desempenham em suas brincadeiras. Em uma das narrativas produzidas no campo, com as mesmas crianças do vídeo, é revelado seus momentos brincantes, quando perguntadas sobre o que estavam fazendo:

“A gente está brincando de peixe-dragão. Eles são voadores e lutam!”, um menino respondeu. Então, perguntei por que eles brincam assim. Um outro menino disse: “brincar de luta é mais legal! A gente soca, chuta, fica forte!” Mediante a essa resposta um dos meninos interferiu, dizendo: “eu sou o mais o mais forte de todos eles!” Imediatamente perguntei: “e se machucar o colega?” “ Um deles respondeu: “a gente treina e não machuca, Tia!” Perguntei: “Mas e se alguém que está lutando não gostar de brincar assim, o que acontece?” Outro menino respondeu: “Aí, fala para Tia...”. Perguntei mais uma vez: “então, tem que brincar devagar, né?”. O mesmo menino respondeu: “tanto faz, mas a gente luta forte, para ficar forte, entendeu?” (Diário de campo, Episódio Peixe-Dragão; Crianças de 5 anos de idade; 15-06-2015).

Nesse tipo de brincadeira as crianças se sentem estimuladas e desafiadas a brincar com seu próprio corpo, com o corpo do outro, com simulações de golpes e com

ações imaginativas. A força, o poder, a espontaneidade e a imaginação transitam em uma mesma via.

Há uma lógica na configuração brincante e, também, uma ambiguidade que direcionam essas situações para uma harmonia dos contrários, como Maffesoli (2012) descreve: uma “harmonia conflituosa”, no sentido de caracterizá-la como uma fusão de elementos opostos, que se entrelaçam, se atritam e se atraem, buscam o equilíbrio e, após os devidos ajustes, conseguem encontrar o lugar que lhe é adequado. Neste terreno reina uma relação híbrida, mútua e dinâmica dentro da brincadeira, confrontando elementos e fazendo ajuste em aspectos que não se misturariam.

O que percebemos destas falas e do diálogo com os autores nos levaram a descortinar um hibridismo brincante inerente à criança com a compreensão de que a junção de elementos da agressividade e do *nonsense* podem se misturar no terreno lúdico e se materializar nas brincadeiras lúdico-agressivas, sem causar prejuízos e constrangimentos às crianças.

Alguns pontos importantes valem a pena serem enfatizados a partir das representações das professoras sobre as brincadeiras lúdico-agressivas. Os dois vídeos apresentados foram filmados durante o recreio e observamos que as brincadeiras se desenvolveram de uma maneira autotélica, livre e espontânea entre todas as crianças, até as consideradas mais agressivas. De acordo com Pereira e Pereira (2011, p. 63), “[...] nos recreios escolares que as crianças buscam a sua satisfação pessoal, fazem-no através do jogo que é uma prática fundamental para o seu desenvolvimento desde os primeiros anos de vida”. As autoras ressaltam a necessidade de um melhor conhecimento sobre o jogo livre, os sujeitos brincantes e as influências socioambientais para termos informações sobre a compreensão de seus jogos.

Sobre as representações das professoras em relação às crianças e suas (inter)ações mostraram que: 1) elas brincam muito com o enredo de desenhos animados; 2) as brincadeiras com agressividade se tornam algo muito comum entre as crianças; 3) meninos e meninas brincam de brincadeiras lúdico-agressivas; 4) crianças consideradas calmas e crianças mais agressivas conseguem brincar sem brigar em contextos controlados por elas mesmas; 5) a fantasia permeia a brincadeira.

Esses fatores refletem a ambiguidade da brincadeira do ponto de vista e da leitura que se tem sobre a complexidade que giram em torno das representações, das interações, do processo e do contexto que envolve a brincadeira lúdico-agressiva.

Assim, improvisar, autorregular-se, trocar de papéis, solucionar problemas, antecipar e responder a ações fazem parte do desenvolvimento infantil, assim como, brincar com situações dramáticas e fantasmagóricas. Ou seja, a ambiguidade também se encontra naquelas brincadeiras que refletem paradoxos, ilusões e confabulações, aquelas em que ousam e se adaptam sobre as suas possibilidades de ação (SUTTON-SMITH, 2001).

Notamos, também, uma mudança de discurso das professoras, principalmente em relação à situação hipotética e o segundo vídeo sobre lutinhas. Em ambas as situações, as crianças apresentaram (inter)ações similares, porém a reação das professoras foi se transformando ao longo da entrevista: na primeira, elas ouviram sobre a brincadeira, na segunda elas viram acontecer a brincadeira com seus alunos. O fato de escutar sobre e ver na realidade pode ter gerado conclusões e sentimentos diferenciados, passando de um discurso mais tradicional e adultocêntrico, para um discurso mais compreensivo e tolerante.

Fairclough (2003) pode nos ajudar a entender essa situação quando dialoga sobre a modalidade objetiva e a modalidade subjetiva. Na primeira, a base do julgamento está implícita, não fica claro se o ponto de vista na representação é universal ou se funciona como um veículo para o ponto de vista de um indivíduo ou grupo. Assim, quando as professoras apresentam em suas falas um discurso mais tradicional, supomos que este momento reflete o senso comum, o que é entendido como universal. Já na segunda, a base de julgamento é explicitada, expressa a afinidade do próprio sujeito com a sua representação. Já no contexto do vídeo das lutinhas, conjecturamos que as professoras mostraram mais afinidades e construíram significados a partir das relações sociais que elas têm com as crianças e as suas representações sobre as brincadeiras lúdico-agressivas.

Embora tenhamos a consciência de que o fato dos vídeos terem mostrado os próprios alunos das professoras pesquisadas, poderia acarretar em atitudes de defesa e/ou complacência, principalmente devido à relação que elas têm com as crianças, por outro lado, notamos, também, que os episódios assistidos as fizeram ver as brincadeiras lúdico-agressivas por um outro ângulo, como nos disse uma das professoras:

[...] às vezes, essas relações e as nossas ações [de repreender] acontecem de uma forma tão natural que a gente não pensa a respeito disso. Mas quando a gente começa a falar sobre, é diferente... você que está observando, você consegue enxergar mais coisas do que eu que estou ali dando aula, no 'calorão' da situação (Entrevista, PEF1, 03-06-2015).

Shon (1992), em seus estudos sobre a prática reflexiva, nos convida a pensar sobre três orientações durante as atividades pedagógicas: a reflexão na ação, que norteia a solução de problemas na dinâmica do cotidiano; a reflexão sobre a ação, consiste na articulação entre as ações do presente e do passado para gerar uma nova compreensão da ação; reflexão sobre a reflexão na ação que versa sobre a análise de pistas e de vestígios deixados por práticas anteriores. Esses processos nos conduziram a pensar acerca de uma prática reflexiva, uma experiência que possibilita a (re)construção do conhecimento, principalmente naquelas situações consideradas incertas e de conflito. São nesses momentos que pistas são observadas, estratégias de ação são traçadas e que soluções antes não vistas podem ser encontradas.

Consideramos que, para que as brincadeiras lúdico-agressivas sejam percebidas pelo adulto como uma manifestação corporal por um outro olhar, é necessário que o professor compreenda o contexto brincante e, assim, possa realizar uma leitura positiva para as experiências infantis.

Considerações finais

Por meio da análise da entrevista e da compreensão dos resultados obtidos, encontramos pistas para os questionamentos iniciais do texto sobre o que pensam e como as professoras agem frente às brincadeiras lúdico-agressivas. Ficou evidenciado que as representações sobre esse tipo de manifestação corporal ainda se encontram de modo cristalizado. No entanto, nos surpreendeu, frente aos dados reais do cotidiano escolar, representações em disputa, narrativas inusitadas e trajetórias reconfiguradas, revelando um hibridismo brincante, tangenciado por uma ambiguidade e uma harmonia dos contrários nas representações dos atores sociais sobre as brincadeiras infantis.

Constatamos que é um ponto delicado tratar sobre a agressividade na brincadeira, pelo fato de gerar uma cultura do cuidado com as crianças, medo de se machucarem e a banalização da violência. Desconstruir esse cenário no ambiente escolar é uma tarefa difícil, mas podemos analisar essa situação por um outro ponto de vista.

Acreditamos que é um terreno movediço, não podemos negar. Nesse sentido, a superproteção seria positiva ou negativa? Consideramos que é necessário ter um ambiente supervisionado e, ao mesmo tempo, desafiante para as crianças na escola. Por

mais ambíguo que isso seja, são nessas interações lúdico-agressivas que podem ser desenvolvidas competências de segurança, de resolução de conflitos, de socialização e de respeito às regras. Ratificando que crianças consideradas agressivas podem brincar sem brigar, neste caso, a mediação do professor, em encontrar soluções em conjunto com as próprias crianças, pode ser uma saída para que elas não fiquem de fora de momentos brincantes, pois é fundamental para adquirir competências socioemocionais.

Percebemos que nas brincadeiras lúdico-agressivas o corpo surge como meio, fim, objeto e sujeito das (inter)ações entre os pares. Trabalhar essa dimensão é revitalizar a prática pedagógica, é experimentar possibilidades brincantes, é compreender que ser criança é brincar com a liberdade do seu corpo, ainda que brinquem extravasando suas vontades e desejos. Elas têm esse direito!

Para que manifestações lúdicas como estas não sejam negligenciadas na escola é necessário perceber as lógicas brincantes infantis, ouvir e aumentar a participação das crianças nos processos pedagógicos, bem como trazer aspectos como as adversidades e a ousadia para a complexa relação que envolve a brincadeira.

A partir disso, acrescentamos a importância da (re)criação de histórias e atividades com as crianças, promovendo um ambiente lúdico e de trocas com fronteiras invisíveis; a utilização de jogos e brincadeiras que propiciem a percepção dos limites do seu próprio corpo e do corpo do outro, levando a criança a aprender e a ter a consciência e o discernimento de saber até onde pode ir com as suas ações; bem como atividades cooperativas para que elas possam confiar e explorar as suas potencialidades ao interagir com seus pares, implicando no aumento da autoestima e dos objetivos em comum.

Encerramos o texto com inquietações (e não conclusões) sobre as brincadeiras lúdico-agressivas. De fato, aprendemos ao observar as crianças, aprendemos quando dialogamos com quem está no cotidiano das escolas e aprendemos na troca. As professoras pesquisadas nos ensinaram que podemos ter duas representações sobre o mesmo objeto, dependendo da perspectiva; que podemos perceber novas formas de ver o cotidiano, se estamos abertos para novas experiências; que mesmo com toda a situação de resiliência das crianças desta escola, elas encontram uma maneira de se adaptar e brincar; e, que as relações brincantes no recreio podem ser um laboratório de experiências. Esses fatores evidenciam a expressão lúdica infantil na brincadeira, a formação de um hibridismo brincante, a sensibilidade escondida das crianças ditas mais

agressivas e a lógica de cooperação que envolvem as brincadeiras lúdico-agressivas. Seria esse um modo de ser criança?

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, N. R.; KOOIJ, R. V. D.; NETO, C. Brincar: O que pensam os educadores de Infância. In: NETO, C. **Jogos e Desenvolvimento da Criança**, pp. 23-31. Lisboa: Edições FMH - Universidade Técnica de Lisboa, 2011.
- BARBOSA, R. F. M.; GOMES, C. F. Os super-heróis em ação. Podem os desenhos animados sugerirem uma orientação estética lúdico-agressiva? **Revista eletrônica de Educação**, v. 7, n.1, p. 326-346, 2013.
- BARBOSA, R. F. M.; MARTINS, R. L. D. R.; MELLO, A. S. Brincadeiras lúdico-agressivas: Tensões e possibilidades no cotidiano na Educação Infantil. **Movimento (ESEFID/UFRGS)**, Porto Alegre, p. 159-170, mar. 2017.
- BARREIRA, C. R. A. Uma análise fenomenológica da luta corporal e da arte marcial. In: **IV Seminário Internacional de Pesquisas e Estudos Qualitativos**, Rio Claro, 2010. Anais... UNESP, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**/Ministério da Educação, 2013.
- _____. **Base Nacional Comum Curricular**. Terceira versão revista. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2017.
- BROUGERE, G. **Jogo e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- CANDREVA, T. et al. A agressividade na Educação Infantil: O jogo como forma de intervenção. **Pensar a Prática**, v. 12, n. 1, abr. 2009.
- CHARTIER, R. **A história cultural**: entre práticas e representações. 2. ed. Lisboa: DIFEL, 2002.
- CORSARO, W. A. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- ELIAS, N. **O processo civilizador**: Uma história dos costumes. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994, v I.
- FABIANI, D.; SCAGLIA, A.; ALMEIDA, J. O jogo de faz de conta e o ensino da luta para crianças: criando ambientes de aprendizagem. **Pensar a Prática**, v. 19, n.1, 130-142, 2016.
- FAIRCLOUGH, N. **Analyzing discourse**: textual analysis for social research. London: Routledge, 2003.
- FERREIRA, S. H. As lutas na Educação Física Escolar. **Revista de educação física**. Maringá, v. 1, n. 135, p. 36-44, 2006.
- GONÇALVES JUNIOR, L; DRIGO, A. J. A Já Regulamentada Profissão Educação Física e as Artes Marciais. **Motriz**, n.2, v.7, 2001.
- HEWES, J. Seeking Balance in Motion: The Role of Spontaneous Free Play in Promoting Social and Emotional Health in Early Childhood Care and Education. **Children (Basel)**, v.1, n.3, 280-301, 2014.

- JONES, G. **Brincando de matar monstros**: por que as crianças precisam de fantasia, videogames e violência de faz-de-conta. São Paulo: Conrad Ed. do Brasil, 2004.
- LOGUE, M. E.; SHELTON-HARVEY, H. Preschool Teachers' Views of Active Play. **Journal of Research in Childhood Education**, n. 24, v.1, p. 32-49, 2010.
- LUZ, I. R. **Agressividade na primeira infância**: um estudo a partir das relações estabelecidas pelas crianças no ambiente familiar e na creche. São Paulo: Cortez, 2008.
- MAFFESOLI, M. **O tempo retorna**: formas elementares do pós-modernidade. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.
- MARQUES, M. A. M. R. Jogo de luta ou luta a sério? Como distinguir para decidir? **Cadernos de Educação de Infância**, nº 90, ago, p. 24-30, 2010.
- MELLO et al. A educação infantil na Base Nacional Comum Curricular: pressupostos e interfaces com a Educação Física. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 28, n. 48, p. 130-149, set. 2016.
- MELLO et al. Capoeira na Educação Infantil: experiências nas aulas de Educação Física. In: MELLO, A. S.; Schneider, O. (Orgs.). **Capoeira: Abordagens socioculturais e pedagógicas**. Curitiba: Appris, p. 173-202, 2015.
- NASCIMENTO, P. R. B; ALMEIDA, L. A tematização das lutas na Educação Física Escolar: restrições e possibilidades. **Movimento**. v.3, n.13, 2007.
- OLIVIER, J. C. **Das brigas aos jogos com regras**: enfrentando a indisciplina na escola. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- PEREIRA, V.; PEREIRA, B. Jogos, brincadeiras e interações nos recreios do 1º ciclo: diferenças entre gêneros e idades. **Atividade Física, Saúde e Lazer**: O valor formativo do jogo e da brincadeira. Braga: Portugal, p. 61-72, 2011.
- PERRENOUD, P. **Novas Competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- RESENDE, V. M.; RAMALHO, V. **Análise de discurso crítica**. São Paulo: Contexto, 2006.
- SAMPSON, R. J.; LAUB, J. H. Urban poverty and the family context of delinquency: a new look at structure and process in a classic study. **Child Development**, v. 65, n. 1, p. 523-540, 1994.
- SAMPSON, R. J., MORENOFF, J. D.; EARLS, F. Beyond social capital: spatial dynamics of collective efficacy for children. **American Sociological Review**, v. 64, n. 1, p. 633-660, 1999.
- SARMENTO, M. J.; PINTO, M. **As Crianças**: Contextos e Identidades. Braga, Portugal: Centro de Estudos da Criança, 1997.
- SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. (Coord.). **Crianças e Miúdos**: Perspectivas sociopedagógicas sobre infância e educação. Porto. Asa, 2004.
- _____. **Imaginário e culturas da infância**. Texto produzido no âmbito das atividades do Projeto “As marcas dos tempos: a interculturalidade nas culturas da infância”, Projeto POCTI/CED/2002.
- SARMENTO, M. J., FERNANDES, N.; TOMÁS, C. Políticas públicas e participação infantil. **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 25, 183-206, 2007.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SIQUEIRA, I. B.; WIGGERS, I. D.; SOUZA, V. P. O brincar na escola: relação entre o lúdico e a mídia no universo infantil. **Revista Brasileira Ciências do Esporte**, v. 34, n. 2, p. 313-326, 2012.

SMITH, P. Lutar a brincar e lutar a sério: perspectivas sobre a sua relação. In: NETO, Carlos. **Jogos e Desenvolvimento da Criança**, pp. 23-31. Lisboa: Edições FMH - Universidade Técnica de Lisboa, 1997.

SOARES, N. F. **A investigação participativa no grupo social da infância**. Uminho, IEC, Mimeo, 2003.

7.4 POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS COM O HIBRIDISMO BRINCANTE: REFLEXÕES E PROPOSTAS ACERCA DAS BRINCADEIRAS LÚDICO-AGRESSIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

PEDAGOGICAL POSSIBILITIES WITH PLAYFUL HYBRIDITY: REFLECTIONS AND PROPOSALS ABOUT THE LUDIC-AGGRESSIVE PLAY AT EARLY CHILDHOOD EDUCATION

Resumo

O objetivo deste artigo é buscar operacionalizar o hibridismo brincante, a partir das brincadeiras lúdico-agressivas como uma possibilidade de intervenção pedagógica da Educação Física com a Educação Infantil. Para tanto, por meio de uma escrita ensaística, atravessada por dados etnográficos de crianças entre quatro e cinco anos de idade da Educação Infantil e de duas professoras de Educação Física, que despontaram as seguintes categorias da produção de dados: a) variações das brincadeiras lúdico-agressivas; b) brincadeiras lúdico-agressivas como estratégia de ensino; c) brincadeiras agonísticas; e, d) brincadeiras historiadas. O texto procura tomar como base ações metodológicas que reconheçam a criança como um sujeito ativo e produtor de cultura; o professor como um sujeito mediador, que opera em conjunto com a criança nos *espaçostempos* da Educação Física; e, o jogo e a brincadeira como objeto, apropriado de sentido, que evidencia o protagonismo infantil. O resultado sinalizou um caminho para uma leitura positiva para as brincadeiras lúdico-agressivas e a sua possibilidade pedagógica na Educação Infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil. Educação Física escolar. Brincadeira Lúdico-agressiva. Prática pedagógica.

Abstract

The purpose of this article is to seek to operationalize ludic-aggressive play as a possibility of pedagogical intervention of Physical Education with Early Childhood Education. Therefore, through an essay writing that was cross-referenced by ethnographic data of children between four and five years old of Early Childhood Education and two Physical Education teachers, which highlighted the following categories of data production: a) variations of ludic-aggressive play; b) ludic-aggressive play as teaching strategy; c) agonistic play; d) historical play. The text seeks to take as base methodological actions that recognize the child as an active subject and producer of culture; the teacher as a mediator subject and who works together with the child in the spaces of Physical Education; and, play as object, appropriate of meaning and that evidences the children's protagonism. The result signaled a path to a positive reading for ludic-aggressive play and its pedagogical possibility at Early Childhood Education.

Keywords: Early Child Education. Physical Education school. Rough and tumble play. Ludic-aggressive play. Pedagogical practice.

Introdução:

O objeto de estudo deste texto são as possibilidades pedagógicas do hibridismo brincante, materializadas nas brincadeiras lúdico-agressivas, nos *espaçostempos* da Educação Física na Educação Infantil.

O fenômeno do hibridismo brincante surgiu a partir de investigações etnográficas em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) em Vitória/ES, registradas nos momentos da Educação Física e do recreio, com crianças de quatro e cinco anos de idade.

Partimos do ponto de que o hibridismo é a bricolagem de elementos diferentes, antagônicos e/ou com características peculiares que se mesclam, geram uma nova estrutura e operam com diferentes possibilidades nos entre-lugares do cotidiano (BHABHA, 2007; CANCLINI, 1995; CERTEAU, 1994). Esse fenômeno pode ser condenável pela não uniformidade de seus elementos. No entanto, a sua riqueza está em permitir que a diferença seja percebida na coexistência de aspectos impensáveis em conjunto.

A partir da observação no campo de pesquisa, o hibridismo brincante foi captado e compreendido por entrecruzamentos de comportamentos distintos e de aspectos simbólicos que surgiram durante o jogo, a partir das rubricas ludicidade, agressividade e *nonsense*, visualizadas em interações recorrentes entre as crianças, nas quais denominamos por brincadeiras lúdico-agressivas.

As três rubricas que investigamos no hibridismo brincante se fundamentam no *homo ludens*, entendido como o ser da ludicidade e da fantasia (HUIZINGA, 2007), no *homo demens* como o ser do *nonsense* e da desrazão (MORIN, 1975) e no *homo violens* como o ser da agressividade e do poder (DADOON, 1998).

Compreendemos que o hibridismo brincante é um fenômeno discursivo, que pode abarcar elementos diversos sob o manto do lúdico. No entanto, iremos analisar o hibridismo brincante não pelo aspecto biológico, com caráter objetivo e fixo, nem filosófico, com caráter de buscar a raiz e a origem, de modo especulativo, mas pela perspectiva da cultura, marcado por especificidades, subjetividades, ambiguidades e constantes transformações. Nessa lógica, segundo Freire (2005a, p. 64):

[...] o todo está em cada uma de suas partes, ao mesmo tempo, em que as partes influenciam o todo, gerando constantes mudanças adaptativas (...). Contudo, essas constantes necessidades de adaptação, segundo o pensamento complexo/sistêmico, geram muitas vezes situações que forcem o sistema evoluir para uma nova estrutura.

Tal perspectiva possibilita compreender as mútuas relações entre ludicidade e agressividade, permeada pelo *nonsense*. Isso não reduz o jogo ao simplista, pelo contrário, traduz a complexidade do real, do cotidiano, das interações *com* e *entre* as crianças e de cada uma de suas rubricas.

Defendemos que o jogo demonstra uma sinergia entre o mundo infantil e o mundo adulto, a moral infantil e a moral adulta, a subjetividade e a objetividade, a natureza e a cultura, o real e o imaginário e entre a ludicidade e a agressividade.

A tendência adultocêntrica é não perceber o que está “entre”, não notar o que não está aparente e não encontrar seu ponto de contato, pois há o predomínio em considerar a criança como um vir a ser e não reconhecer as suas experiências brincantes (SPOSITO, 1998; BARBOSA; MARTINS; MELLO, 2017; FARIA; FINCO, 2011). O que pretendemos apresentar é uma outra leitura, que acentue as fronteiras, sem descartar os choques de representações que podem surgir desse debate.

Nesse sentido, pode haver diferentes combinações para o hibridismo brincante. Apesar disso, escolhemos estudar o jogo a partir das rubricas *ludens*, *violens* e *demens*, cujas vivências consideramos estarem relacionadas à criança como produtora de cultura e ativa em seus processos de socialização. Somente desta maneira, o hibridismo brincante fará sentido. Contudo, pode sublinhar, também, a ambiguidade e a subjetividade, dependendo do ponto de vista. Assim, na teia de relações e nos espaços de encontro e de disputas que se formam no hibridismo brincante, a interdependência de aspectos do cotidiano destaca a sua complexidade.

Diante das relações e interações complexas entre a ludicidade e a agressividade que o *nonsense* se estabelece como uma máscara para o jogo. Para Sutton-Smith (2001), o *nonsense* direcionará os comportamentos para algo que as pessoas normalmente não fazem, se abstendo de algo que normalmente fazem, desenvolvendo comportamentos extremos e invertendo padrões de vida social, isto é, traduzindo a sua ambiguidade.

Essa teia de relações e de interações que se instituem nas manifestações do jogo levam os sujeitos brincantes a construírem a sua história, ressignificando suas experiências, produzindo sentidos e elencando alternativas para o jogo. Isso se dá em um ambiente propício, no qual a subjetividade é revelada nessa nítida polarização da atividade lúdica, no território subjetivo do ser, que deixa os seus vestígios nos jogos de

faz de conta, destacando o caráter de simulação (FREIRE, 2005a,b). Somente dessa maneira, é possível alcançar a (in)visibilidade da subjetividade do jogo.

Freire (2005b) destaca, também, que é necessário que estejamos livres das obrigações objetivas para ter acesso ao jogo e se aproximar de sua subjetividade. Para ele, só assim conseguimos jogar. Acrescentamos ainda, baseado em Sutton-Smith (2001), que indo nessa direção, compreenderemos, também, a ambiguidade do jogo.

Acreditamos, portanto, que para pensar possibilidades pedagógicas do hibridismo brincante na Educação Infantil, materializado nas brincadeiras lúdico-agressivas, é importante sensibilizar o olhar para essa manifestação brincante e, com base nisso, construir ambientes dedicados ao lúdico, aproximar as culturas infantis das culturas escolares e oportunizar jogos e brincadeiras (re)criadas em conjunto, entre crianças e adultos. Ressaltamos, também, que as brincadeiras lúdico-agressivas realizadas em momentos livres, advindas do recreio, poderiam também nos ajudar a pensar sobre as intervenções nos *espaçostempos* de Educação Física.

Nessa perspectiva, estes elementos poderiam ser um caminho para pensar intervenções sobre as brincadeiras lúdico-agressivas na Educação Infantil, trazendo o jogo, não como um meio para a aquisição de conhecimentos, mas como objeto de ensino, proporcionando a promoção do protagonismo infantil.

Concordamos com Barbosa, Martins e Mello (2017) que o papel das brincadeiras lúdico-agressivas não está em propor um conteúdo exclusivo sobre isso, mas em possibilitar um processo engendrado no compartilhar da cultura lúdica infantil, na socialização das brincadeiras e no fomento à fantasia e à imaginação que é própria da criança.

Ainda assim, há uma grande resistência em explorar essa manifestação corporal e suas aplicações nos *espaçostempos* da Educação Física escolar, principalmente por questões vinculadas à violência (FERREIRA, 2006; SIQUEIRA; WIGGERS; SOUZA, 2012; BARBOSA; MARTINS; MELLO, 2017).

Nesse contexto, os momentos brincantes das crianças tencionam a necessidade de um trabalho pedagógico relacionado a dar visibilidade às manifestações de protagonismo, de socialização e de inventividade infantil, que não deveriam ser negadas e/ou marginalizadas nesse ambiente. Ao contrário, poderíamos observar outro viés brincante, um comportamento positivo, ao procurar destacar uma leitura diferenciada para as brincadeiras lúdico-agressivas.

Desenvolver um trabalho pedagógico com as brincadeiras lúdico-agressivas na escola é dissociar a equivocada relação com a violência. É necessário refletir sobre as diversas experiências e vivências que podem ampliar os saberes corporais nas crianças, assim como, proporcionar que os professores entendam as dificuldades e as potencialidades sobre esse conteúdo, pensando ao contrário da “[...] colonização dos mundos de vida das crianças pelos adultos, com a institucionalização da infância, controle de seus cotidianos e estruturação de seus tempos livres” (SARMENTO; PINTO, 1997, p. 7).

O desafio é transformar o olhar do professor em relação às diferentes formas da criança expressar sua ludicidade. Isto é, considerar os diferentes contextos e características de cada instituição de Educação Infantil, valorizar as diferentes culturas que cercam as experiências brincantes e reconhecer as crianças como sujeito de direitos (VITÓRIA, 2006; 2010; BRASIL, 2013; 2017). Assim, poderíamos pensar em outra maneira de olhar as brincadeiras infantis como uma forma de estreitar laços, de buscar compreender a produção de sentidos nas ações lúdicas das crianças e de desconstruir estereótipos nos momentos brincantes, buscando compreender suas brincadeiras quando agem em meio à clandestinidade para escapar do olhar adulto.

Por isso, a necessidade de compreender e de conhecer a organização dos atores sociais e da produção de sua cultura particular no cotidiano escolar, que mostrou envolver o enredo das brincadeiras lúdico-agressivas, por se tratarem de elementos que compõem a cultura da infância, como demonstrada em estudos sobre essa temática (BARBOSA; MARTINS; MELLO, 2017). Desta forma, as crianças têm a oportunidade de se expressar e ampliar suas vivências brincantes na coletividade de seus pares.

Deste modo, o objetivo desta discussão é buscar operacionalizar as brincadeiras lúdico-agressivas como uma possibilidade de intervenção pedagógica da Educação Física com a Educação Infantil. Para tanto, apoiados em um misto de dados etnográficos com uma perspectiva ensaística sobre essa manifestação brincante, que sinalizaremos reflexões e propostas acerca das brincadeiras lúdico-agressivas neste segmento de ensino.

Percurso metodológico:

Foi adotado como metodologia uma escrita ensaística, atravessada por dados etnográficos de crianças entre quatro e cinco anos de idade e de duas professoras de Educação Física de um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) de Vitória/ES.

O ensaio, como uma forma de escrita de trabalhos científicos, é utilizado como uma maneira propositiva, criativa e com maior liberdade conceitual, a fim de descrever e de interpretar o fenômeno de um modo menos limitador que as tradicionais formas de expor a teoria.

A etnografia empregada neste estudo, provém do exercício de observação, captação e interpretação de particularidades que cercam a realidade, ancoradas em diário de campo, transformando algo material em objeto de investigação e de análise do fenômeno.

Logo, os procedimentos metodológicos se transformaram nas primeiras experiências de escrita, isto é, em experimentações ensaísticas do pesquisador. Por isso, ensaio e elementos etnográficos se cruzam.

Nesse sentido, as análises incidiram sobre as brincadeiras lúdico-agressivas nos *espaçostempos* da Educação Física e do recreio em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) de Vitória/ES, durante o ano letivo de 2015, contabilizando 192 inserções no campo.

Assim, os dados trabalhados nesse estudo são provenientes de crianças entre quatro e cinco anos de idade, produzidos por meio de narrativas, de enunciações, de áudios, de fotografias e de filmagens, transcritas e/ou inseridas no diário de campo. As crianças foram selecionadas a partir da frequência nos ambientes pesquisados e com interações que sugerissem o desenvolvimento das brincadeiras lúdico-agressivas naquele contexto.

Contou também com dados de duas professoras de Educação Física (PEF1 e PEF2), baseados em narrativas e em trechos de entrevista semiestruturada, a respeito da possibilidade das brincadeiras lúdico-agressivas se tornarem parte do conteúdo pedagógico da Educação Física na Educação Infantil.

Dessas inserções no campo, além dos episódios, que narram as experiências infantis e as representações das professoras sobre as brincadeiras lúdico-agressivas como possibilidade de intervenção pedagógica, foi possível também identificar as variações de brincadeiras lúdico-agressivas.

Esse procedimento se sistematizou a partir da contabilização de ações frequentes sobre essa manifestação brincante que surgiu das diferentes estratégias utilizadas e transcritas para o diário de campo. Foi possível registrar 338 vídeos, 1123 fotos, 48 áudios e 80 observações em diário de campo. Além de 02 entrevistas com duração de 51 minutos e de 64 minutos com as professoras de Educação Física (PEF1 e PEF2).

Ressaltamos que a quantidade de registros encontrados está diretamente relacionada ao número de vezes que o fenômeno foi observado, bem como a identificação da manifestação brincante investigada, excluindo aquelas que não estivessem envolvidas com tal compreensão.

A organização da produção dos dados se deu em uma planilha do Microsoft Excel, qualificando as brincadeiras lúdico-agressivas registradas, de acordo com a sua ação predominante.

A produção de dados com as crianças permitiu captar ações significativas que nos ajudaram a identificar quatro subcategorias: a) variações das brincadeiras lúdico-agressivas; b) brincadeiras lúdico-agressivas como estratégia de ensino; c) brincadeiras agonísticas; e, d) brincadeiras historiadas. Como uma maneira de materializar a pesquisa, sinalizamos possibilidades práticas de conexão entre o trabalho pedagógico do professor de Educação Física e os elementos brincantes presentes no cotidiano das crianças.

Variações das brincadeiras lúdico-agressivas

A partir das análises das brincadeiras lúdico-agressivas na escola, questiona-se: O que as variações e a incidência das brincadeiras lúdico-agressivas podem evidenciar? A partir dos elementos etnográficos que caracterizam os dados desta pesquisa e da evidência de que as brincadeiras lúdico-agressivas ocorrem de forma recorrente no cotidiano escolar, buscou-se qualificar os dados captados no CMEI durante a investigação do cotidiano.

Nesse sentido, pensar o cotidiano é “[...] supor o plural como originário” (CERTEAU, 1994, p. 223). Isso envolve considerar a diversidade de produções dos praticantes como algo proveniente de cenários repletos de possibilidades, de (des)ordem, de (in)disciplina, de práticas de furtividade e de relações de poder que envolvem os *espaçotempos* que atravessam o cotidiano escolar.

A realidade pesquisada indicou mais do que crianças desenvolvendo brincadeiras turbulentas, baseadas em golpes de luta e perseguição, com socos, chutes, imobilizações e empurrões (VIEIRA; MENDES; GUIMARÃES, 2010). Na verdade, suas ações brincantes estão para além das brincadeiras turbulentas e de luta.

Numa tentativa de problematizar as brincadeiras lúdico-agressivas, objetivando mostrar que o corpo, o movimento, as interações sociais e as (re)invenções infantis são centrais nesse processo, apontamos que essa manifestação brincante é engendrada de acordo com a sua ação predominante combinada com o envolvimento com o faz de conta. A partir do que foi observado no campo, para fins de análise, foram escolhidos um episódio e uma imagem que representassem as variações das brincadeiras lúdico-agressivas no CMEI pesquisado:

- a) Disputas agonísticas: caracteriza-se pela competitividade lúdica. Essas ações foram observadas nas corridas, nos piques diversos e nas brincadeiras de polícia e ladrão.

A professora direcionou a aula para um pique-pegas. No entanto, percebi que três meninos, em particular, pareciam brincar junto com a turma e, ao mesmo tempo, notei que desenvolviam um pique, dentro do pique. No momento em que a professora pediu que fossem beber água, perguntei sobre o que estavam brincando. Para a minha surpresa, um dos meninos falou: “É aquela brincadeira de múmia! Ele corre atrás da gente e a gente foge e luta com ele. A gente corre porque tem medo. Se não, vira múmia, aí, tem que encostar a pessoa na parede, faz assim (simula que soca a barriga) e come o fígado dela (Diário de campo, crianças de 5 anos de idade, 28 de outubro de 2015).

Imagem 19: Pique-múmia



Fonte: Os Autores

- b) Confrontos de luta: assinala-se pela constante superação e demonstração de

força e hedonismo. Essa perspectiva foi observada nas brincadeiras de luta com ações de socos, de chutes, de empurrões, de puxões, de agarrar, de medir forças, de imitação de armas e de elementos capoeirísticos.

Perto do brinquedo do pátio estava um grupo de meninos, observei que eles corriam, lutavam, soltavam poderes e atiravam em quem estivesse na frente deles. Ora davam chutes na parede como se fosse alguém, ora chutava a parede para pegar impulso e chutar o ar. De onde eu estava, escutava frases como “Ele te acertou”, “Você morreu”, “Deita, não pode levantar agora, tem que esperar um pouco para voltar”. Enquanto isso, os outros trocavam socos e chutes, nem sempre no ar. Daqui a pouco, começaram a se jogar em cima daquele que estava deitado. A professora viu e mandou parar. Eles, de fato, pararam de subir naquele momento. Saíram da direção do olhar da professora e começaram a fazer a mesma coisa em cima de outro menino, agora, dentro da casinha (Diário de campo, crianças de cinco anos de idade, 29 de outubro de 2015).

Imagem 20: Brincadeira de luta



Fonte: Os Autores

- c) Com objetos: caracteriza-se pelo uso do objeto na brincadeira ou pelo objeto fazer parte do cenário brincante. Esses aspectos foram observados na apropriação de materiais pedagógicos ou no que compõem o pátio da escola: brinquedos de plástico, casinha, folhas, muro e galhos da árvore.

Em um momento de recreio, notei que um grupo de meninos e meninas brincavam no brinquedo de plástico que fica no pátio. Esse brinquedo possui dois andares: embaixo é uma casinha com porta e, em cima, possui um espaço para descer o escorregador. Pois bem, perguntei as crianças sobre o que estavam brincando neste local. Logo me explicaram que esse brinquedo se transformou em um carro de polícia. A parte de baixo era a prisão e a parte de cima se tornou o carro de polícia. Na prisão, ficavam os ladrões que eles pegavam. Para isso, corriam, guerreavam e imobilizavam os bandidos, direcionando-os para esse compartimento do brinquedo. E na parte de cima, ficavam os policiais que dirigiam o carro para a perseguição

aos bandidos e, depois, para a delegacia. Perguntei também o motivo que os levaram a correr, a lutar e a prender os bandidos. Um deles me respondeu: “eles são ladrões. São maus. Aquele ali matou o meu amigo!” (Diário de campo, crianças de 5 anos de idade, 02 de dezembro de 2015).

Imagem 21: Carro de polícia



Fonte: Os Autores

- d) Com desenhos animados: destaca-se pela simulação e pela “reprodução interpretativa” de personagens e de enredos que compõem e representam o universo midiático infantil (CORSARO, 2011). Esse aspecto foi observado nas representações de heróis e de vilões da “Liga da Justiça” e dos “Vingadores”, de personagens de desenho animado e de monstros.

Durante a aula de Educação Física, vi que tinham alguns meninos brincando diferente da proposta da professora. Perguntei sobre o que eles estavam fazendo. Um dos meninos me respondeu: “Eu estou brincando de Homem de Ferro. Ele tem uma armadura. Você tem que botar a armadura, finge que está voando e mata os vilões invisíveis. A minha armadura é vermelha e a dele é amarela, tá vendo? Ai, é só lutar com ele! (Diário de campo, crianças de cinco anos de idade, 08 de abril de 2015).

Imagem 22: Meninos brincando de super-heróis



Fonte: Os Autores

- e) Historiadas: baseia-se pela teatralização de dissimular ou de reinventar realidades, em função do que vivenciam em suas realidades. Esse aspecto foi observado na presença de elementos do cotidiano, de temas violentos, de histórias infantis, de brinquedos cantados, de imitação de animais e de histórias de mãe e filha.

Observei meninos e meninas brincando próximo a casinha. Eles imitavam cachorros e interagiam entre si. Uma menina parecia exercer um papel de disciplinadora dos cães, ora com ordens, ora com impulsos agressivos. Perguntei o que ela estava fazendo com aqueles cachorros, entrando no jogo. Quando me aproximei, ela começou a fazer carinho em um dos “meninos-cachorro” e me respondeu: “Eles são meus cachorros”. “Eles são bonzinhos?”, questionei. Ela respondeu: “Eles são bem bonzinhos, mas às vezes ficam brabos e querem morder todo mundo. Tem que tomar cuidado com eles!” “Mas você já viu eles fazendo isso?”, perguntei. Ela respondeu: “Eles são cachorros e lobos! Viram homens também e querem assustar todo mundo! Aqueles meninos ali botam meus cachorros para correr. Pegam armas e fazem pow-pow (Diário de campo, crianças de 4 anos de idade, 17 de maio de 2015).

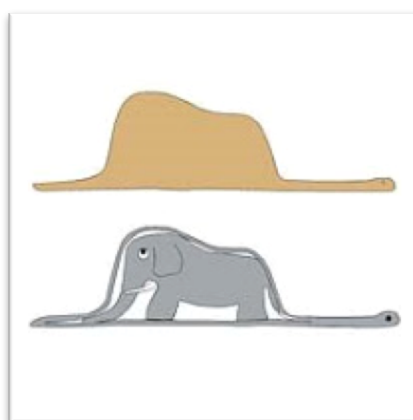
Imagem 23: Cachorros-lobos



Destacamos que nessa pesquisa, o volume de dados foi bem amplo, cerca de 1591 dados gerais sobre a tese, incluindo vídeos, áudios, fotografias, registros de narrativas e enunciações em diário de campo e entrevistas. Por conta disso, não se trata de excluir as outras ações brincantes das crianças, pois elas fazem parte de um todo mais amplo, oferecendo uma multiplicidade de problematizações. Entretanto, alguns dos episódios chamaram a atenção pelo fato de reunir diferentes elementos que compõem as brincadeiras lúdico-agressivas. Deste modo, essas variações foram importantes como uma fonte objetiva e concreta para subsidiar os tipos de brincadeiras lúdico-agressivas encontradas e como as crianças interagem subjetivamente com essa manifestação brincante.

A partir dessas variações constatamos, também, que as brincadeiras lúdico-agressivas apresentam características idiossincráticas, ambíguas e subjetivas, pois nem tudo o que parece é, apresentando uma duplicidade de sentidos para adultos e crianças. Isso possibilitou pensar em uma passagem do livro “O Pequeno Príncipe” (SAINT-EXUPÉRY, 2015), quando o próprio autor faz uma reflexão sobre o desenho de uma jiboia digerindo um elefante e a comparação de um adulto dizendo que o mesmo parecia um chapéu. Em sua história, ele teve que desenhar novamente, mostrando o seu interior para que pudessem entender.

Imagem 24: A jiboia e o elefante



Fonte: Saint-Exupéry (2015)

Como o próprio autor sugeriu, é difícil o adulto compreender as fantasias infantis. Há um choque de representações: a moralidade da criança é diferente da moralidade do adulto. Os adultos não toleram certos comportamentos infantis. As crianças, por sua vez, têm ideias bem diferentes dos adultos, elas somente querem brincar. Ainda, em sua obra, há uma passagem que trata sobre os baobás (árvores grandes), ressaltando que antes de crescerem, eles nasceram pequenos. Assim como antes de sermos adultos, fomos crianças. Deste modo, o que faz parte do mundo lúdico da criança é fundamental para suas brincadeiras e está presente no cotidiano escolar. A história do livro nos ensina a ver além das aparências. Por isso, é preciso tentar imaginar junto com as crianças, se atentar aos detalhes e buscar decifrar seus contextos, pois o essencial é invisível aos olhos (SAINT-EXUPÉRY, 2015).

Nesse sentido, um fator determinante no processo de análise final dos dados nos encaminhou a indagação sobre a necessidade de determinar a incidência das brincadeiras lúdico-agressivas na escola.

No entanto, ao (re)ver, (re)avaliar e (re)escrever sobre esse tópico, nos deparamos com a busca em quantificar e caracterizar o que havia em cada episódio brincante, gravados em filmetes, em áudios, nas fotografias e, também, naqueles registrados em diário de campo.

O intuito inicial era mostrar quantitativamente que as brincadeiras lúdico-agressivas estão além das brincadeiras de luta, já que observamos as variações, por meio das influências agonísticas, historiadas, com lutas, com objetos e com desenhos animados. Para isso, tentamos contabilizar como cada variação dessa estava contida nos episódios. E chegamos a conclusão que seria impossível quantificar, ainda que tentássemos, entraríamos em um processo sem fim, pois essas variações se misturavam e faziam parte de um contexto único de fantasia. Isto é, são aspectos de um mesmo todo. As brincadeiras lúdico-agressivas surgiram *a partir e com* essas variações.

Deste como, compreendemos que definir o jogo nos leva a uma caracterização infundável, pois ele é um fenômeno total (CAILLOIS, 1990). Assinalamos que, embora tenhamos notado que as variações das brincadeiras lúdico-agressivas apareceram de forma recursiva nas relações brincantes entre as crianças, tais relações estabelecidas permitiram revelar o jogo, evidenciando o predomínio de subjetividades, dos seus pontos de vista e de suas próprias referências de mundo, para um ambiente específico no qual o jogo foi desenvolvido.

Fazemos uma ressalva que nessa ambientação do jogo entre as crianças, foi observado que não há apenas uma subjetividade, na verdade, há várias subjetividades atuando em conjunto, reinventando histórias, combinando experiências vividas, recriando contextos e camuflando ambiguidades. Portanto, esse aspecto subjetivo é um dos principais produtos que evidencia a complexidade do jogo (FREIRE, 2005b).

Brincadeiras lúdico-agressivas como estratégia de ensino

A leitura da realidade, observada ao longo da pesquisa, mostrou que embora a política educacional de Vitória/ES busque o direito de a criança ser criança antes mesmo de ser aluno (VITÓRIA, 2006; 2010), baseada em pressupostos de considerá-la como um ser social e produtor de cultura, ainda observamos práticas com pouco espaço para o desenvolvimento do protagonismo infantil no cotidiano pedagógico da Educação Física, sobretudo o que foi observado no início da pesquisa.

No entanto, a presença do pesquisador no campo, os diálogos provenientes do que ocorriam *com* e *entre* as crianças sobre a temática da pesquisa e as perguntas frequentes sobre os comportamentos infantis durante as brincadeiras realizadas, interferiu direta e indiretamente na modificação do trabalho pedagógico das professoras.

Nesse sentido, será que há lugar para o protagonismo da criança na escola? Talvez seja difícil a professora de Educação Física sozinha organizar a turma, propor as atividades, ensinar a cada aluno e ter tempo para observar o que estão fazendo. Nesta perspectiva, buscou-se uma aproximação com uma das professoras de Educação Física em seu momento de planejamento, pensando na melhor maneira de abordar essas questões:

Então, dúvidas pairavam em minha cabeça sobre o cotidiano do CMEI: como fazer para a professora perceber essas pistas? Será que se ela percebesse isso, permitiria uma maior abertura para as experiências brincantes infantis em sua prática pedagógica? Após essa reflexão, tomei a iniciativa e perguntei a professora se o seu planejamento estava dentro do projeto institucional do CMEI e ela me falou que não. Que não tinha projeto. Pensou em fazer, mas com a correria do dia a dia ainda não tivera tempo. Neste momento, não relutei e falei que se ela precisasse, eu poderia ajudá-la a pensar em algo. Ela falou que o tema que o CMEI escolheu foi “água”. Ela achou o tema um pouco complicado, mas pensou em trabalhar “água, saúde e movimento”. A partir das próprias atividades e ideias da professora, sinalizei sobre a importância de contextualizar a aula, de modo que as atividades que ela tivesse planejado fizessem sentido e envolvessem as crianças. Falei o quão importante é contextualizar as atividades planejadas com o simbolismo para que tenham ligação e as crianças pudessem brincar

não só com o movimento, mas com a sua imaginação também. A minha maior função foi de “startar” um caminho metodológico e de planejamento para pensar a criança contextualizada nos espaçostempos da Educação Física como um sujeito de direitos no seu cotidiano escolar e no seu desejo de brincar (Diário de Campo, narrativa da PEF1, 15 de abril de 2015).

Mesmo sem pretensão (ou não), o olhar da professora foi aguçado para as relações brincantes entre as crianças e as suas interações, reconfigurando os *espaçostempos* da Educação Física neste CMEI.

Com o avançar do ano, sutilmente, as próprias crianças serviram de ponte para trazer as suas experiências para enriquecer as aulas, aproximando os cotidianos e as culturas infantis da escola. Um exemplo foi uma história criada pela PEF1 sobre o pato em um sítio com crianças de quatro anos de idade:

Pensando em juntar os desejos infantis às suas atividades, a professora criou uma história de um pato no sítio e falou que ele conheceu outro pato: o pato borracha! As crianças riam e prestavam atenção em tudo que a professora falava. Na brincadeira, ela explicou que o pato ganhava forma e poderia fazer o que eles quisessem. Então, perguntou o que o pato poderia fazer? Um menino falou: “Um tubarão chegou e comeu o pato!” A professora respondeu: “Um tubarão comeu o pato? E agora?” Uma menina acrescentou: “Era um tubarão nervoso!”. A professora perguntou: “Qual era o nome do tubarão?” A mesma menina respondeu: “Tubarão nervoso! Ele foi brigar com o pato, mas o pato saiu correndo!” A professora, entusiasmada com a história, falou: “Então, o tubarão vai pegar o pato!”. As crianças saíram correndo com a professora atrás delas, encarnando o tubarão. Em seguida, uma das crianças gritou: “Tia, agora chegou o jacaré!” E a professora começou a cantarolar: “Sou um jacaré...” E as crianças se envolveram mais uma vez com a atividade. A professora conseguiu captar as vozes e as vontades das crianças na brincadeira e a aula fluiu (Diário de campo, crianças de quatro anos de idade, 4 de abril de 2015).

Este movimento apontou que nos momentos de Educação Física podem estar para além de práticas sistematizadas e escolarizantes, abrindo portas para estratégias de ensino relevantes e para a possibilidade de as brincadeiras lúdico-agressivas fazerem parte do planejamento do professor de Educação Física na Educação Infantil.

Assim, consideramos estratégia de ensino como a exploração de condições favoráveis e aplicação de meios disponíveis para alcançar os resultados almejados, com a monitorização e (re)avaliação de desafios a partir do constante diagnóstico com a leitura da realidade (PERRENOUD, 2000).

Caracterizamos as brincadeiras lúdico-agressivas como manifestações corporais que entrelaçam a ludicidade, a agressividade e o *nonsense* em disputas e/ou simulações

de histórias nos enredos das brincadeiras infantis, caracterizando o hibridismo brincante.

Durante o processo brincante, a intenção não é machucar o outro, uma vez que os sujeitos envolvidos não deixam de lado o prazer e nem a seriedade que envolvem o jogo. Nesse contexto, há regras-limites e ambiguidades que delimitam a brincadeira (SUTTON-SMITH, 2001). Ao mesmo tempo que se arriscam para brincar em uma fronteira que pode levar a briga propriamente dita, administram também os riscos, por meio do limite em preservar a integridade do outro e dominar situações conflituosas que possam ser geradas no corpo a corpo.

No entanto, esse tipo de brincadeira só faz sentido se compreendermos que é um tipo de manifestação brincante e, também, uma maneira das crianças expressarem suas produções de cultura. Um episódio, captado durante um momento do recreio com crianças de cinco anos de idade, apresenta como elas traçam seus acordos:

- *Dentro da casinha do pátio, alguns meninos brincavam de luta. Notei que um deles, a todo o momento, ordenava toda a situação brincante e ditava as regras, apontando para o que poderia fazer ou não para continuar a brincadeira. Ele dizia: “Assim não pode!”, “Não pode bater forte!”, “Olha o olho, assim não! Tem que ser assim, ô!”. Nesse momento, mostrava socos e chutes no ar, fingindo lutar, enfatizando que no chão podia agarrar e que não podia jogar ninguém contra a parede. Paralelo a isso, algumas crianças reclamavam com esse menino: “Ai, ele bateu muito forte!”, “Ele me machucou, vou falar para a Tia!”. Ele rapidamente falou: “Não, vem pra cá! Vai de novo!”. Pediu que o outro menino se desculpasse. Imediatamente, a desculpa foi dada e um convite para continuar a brincadeira ocorreu: “Tá, desculpa! Vem!”. Outro menino reclamou, não sobre o excesso de contato corporal, mas pela exaustão da brincadeira: “Ai, agora eu to cansado! Vou beber água!”. O menino ditador das regras disse: “Não, agora, não!”. O menino, esgotado falou: “Calma, eu já volto!”. Eles brincaram por cerca de 30 minutos, uma brincadeira exaustiva e totalmente controlada por eles! Eles estavam vendo que eu os observava. De vez em quando, até paravam de brincar, mas como perceberam que eu não iria interferir, continuaram, mas sempre com um olhar enviesado para ver se eu poderia brigar com eles (Diário de campo, crianças de cinco anos de idade, 19 de novembro de 2015).*

O objetivo de discutir sobre esse fenômeno na Educação Infantil é desmistificar a sua relação com a violência, clarificar o seu entendimento e possibilitar que o mesmo seja abordado de maneira ampla e pedagógica, com uma visão diferenciada de outros segmentos da Educação Básica.

Nesse sentido, a concepção de criança assumida tem muito a contribuir para o entendimento das brincadeiras lúdico-agressivas na Educação Infantil, compreendendo

que são lógicas diferentes do Ensino Fundamental. Quando concebemos a criança como um ser sociocultural, valorizada por suas experiências brincantes e quando possibilitamos oportunidades de trocas com as crianças, intercambiando cultura, aproximamos os mundos infantis dos escolares. Então, nos questionamos, quais são os direitos brincantes das crianças?

Sabemos que cada criança, cada escola e cada cotidiano possui características singulares e locais. Assumimos que não podemos generalizar os dados encontrados. Contudo, na realidade pesquisada, alguns aspectos foram essenciais para direcionar o nosso olhar para o plural dos termos acima citados, compreendendo-os como crianças, escolas e cotidianos, que possuem a sua própria história e que nos ajudaram a compreender as brincadeiras lúdico-agressivas.

Possibilitar a construção de novas formas de socialização, de oportunidades de protagonismo, de leitura positiva e desmistificada sobre as manifestações brincantes das crianças, bem como de acesso a diferentes linguagens para a mediação pedagógica permitiu reconhecer que há possibilidades de ação para essa prática na escola. Então, como operacionalizar reflexões e propostas pedagógicas, baseada em pressupostos advindos dos sujeitos investigados, para a intervenção pedagógica da Educação Física nesse contexto?

Deste modo, sinalizamos algumas estratégias de ensino: a) conhecer as culturas brincantes infantis; b) oportunizar a participação das crianças no trabalho pedagógico e, c) mediar práticas corporais que dialoguem com as experiências das crianças.

Contudo, a ideia não é propor técnicas e direcionamentos sistematizados, instrumentalizados e generalizantes em relação ao conteúdo. Acreditamos que cada professor, cada criança, cada escola e cada cotidiano possui uma história, que pode e deve ser construída, respeitando e interagindo com as singularidades do seu contexto. Devido a isso, a reinvenção e a coprodução entre crianças e adultos poderiam permear as possibilidades de ação pedagógica, emergindo a partir da dinamicidade das múltiplas relações que se inscrevem no cotidiano.

Para tanto, é necessário que o professor faça um processo constante de (re)avaliação do que ocorre em suas aulas e nos outros ambientes da escola, como uma maneira de usar esses conhecimentos para (re)inventar, junto com as crianças, os *espaçostempos* da Educação Física.

Assim, para conhecer as culturas infantis daquele CMEI nos inserimos como investigadores curiosos (BROUGÈRE, 1998), buscando nos aproximar, olhar e ouvir sobre as brincadeiras infantis, percebendo como ocorriam, porquê ocorriam e qual era o contexto da brincadeira.

Ter sido um adulto atípico neste contexto, permitiu ter uma outra visão do mundo da infância (CORSARO, 2011). Isso possibilitou ouvir as vozes das crianças e compreender as suas ações, evitando que não tivéssemos uma má interpretação sobre as experiências que aconteciam *com* e *entre* elas nas brincadeiras lúdico-agressivas.

Esse olhar apontou para o entendimento de que as brincadeiras lúdico-agressivas são diferentes de brigas e de *bullying*; que o contexto social onde as crianças vivem são permeados pela violência do cotidiano; e, o que elas assistem nas diversas mídias (filmes, séries e desenhos animados) se transformam em enredos brincantes. Isto é, esses fatores influenciam diretamente as suas brincadeiras. Assim, o diálogo foi fundamental.

Foi possível notar que as crianças apresentavam uma afinidade pelas brincadeiras de luta. O episódio com crianças de cinco anos de idade evidenciou os desenhos animados e o conteúdo de luta como parte das culturas da infância na escola:

Vi que eles estavam construindo uma brincadeira com vários personagens de desenhos animados da “Liga da Justiça” e dos “Vingadores”. Cada um escolheu o seu personagem preferido. Alguns meninos entraram na casinha e um dos meninos se posicionou na porta, com as pernas afastadas e com os braços abertos, impedindo que outras crianças entrassem no local e desafiava quem tentasse empurrá-lo: “Não pode entrar! Os heróis estão aqui! Só vai passar se você conseguir!” Alguns tentaram, empurraram o menino, mas logo desistiram, preferiram ficar de espectadores, olhando pela janela da casinha. Enquanto isso, dentro da casinha, os meninos formavam duplas e brincavam de um tipo de UFC dos super-heróis. E as crianças de fora, torciam e incentivavam a brincadeira. Se ouvia gritos como “agarra!”, “acaba com ele!”, “ele ganhou!”, “não, deu empate!” A luta continuou até alguém desistir de brincar. O motivo da desistência foi o extremo cansaço (Diário de campo, 22 de outubro de 2015).

A fim de oportunizar a participação das crianças no trabalho pedagógico é fundamental que leve em consideração, a importância de concebê-las como fatores estruturais na constituição dos contextos escolares, de considerar a diversidade dos modos de participação e da natureza da interação entre adulto-criança, destacando a visibilidade e o reconhecimento das vozes das crianças e da sua cidadania ativa, como atores nos processos educativos (SARMENTO; FERNANDES; TOMÁS, 2017).

Deste modo, propomos que os professores articulem elementos da cultura da criança em suas ações pedagógicas, dialogando com o que elas vivenciam fora da escola e o que intercambiam dentro dela.

Uma opção é desenvolver um trabalho conjunto entre crianças e professores, evidenciando que as produções culturais infantis podem dialogar com o trabalho pedagógico do professor, potencializando a aula.

Assim, brincar com enredos e personagens de desenhos animados, de histórias infantis e até de elementos do próprio contexto social pode fazer parte de ações pedagógicas com as brincadeiras lúdico-agressivas. Esses aspectos podem evidenciar a lógica das histórias infantis e a possibilidade de (re)invenção a partir do que elas vivenciam em seu cotidiano.

Para isso, poderíamos propor uma roda de conversa com as crianças e perguntar sobre o que fazem em seus tempos livres, o que e como brincam na escola, mostrando interesse por seus mundos infantis e incentivando-as a participar nos momentos de intervenção pedagógica. Neste momento, usar a frase “como poderíamos fazer?” é bem sugestivo e desafiante para as crianças. Pode ser uma forma de compreendermos as lógicas brincantes, sobretudo nas brincadeiras lúdico-agressivas.

De acordo com as professoras de Educação Física, ainda é difícil visualizar práticas que rompam com mitos sobre segurança e contato corporal. Contudo, as duas professoras pesquisadas (PEF1 e PEF2) direcionaram a possibilidade de mediação pedagógica desse fenômeno estar voltada para práticas de iniciação a algum esporte de luta. Os dois trechos a seguir apresentam as representações das professoras sobre a possibilidade de as brincadeiras lúdico-agressivas fazerem parte de seus trabalhos pedagógicos:

Eu acho possível. Mas tem outra questão: até onde eu posso ir? Pois se machucar, pode dar um problemão (...). Eu ainda não visualizei de que forma que eu posso inserir essa atividade. Mas, por exemplo, uma criança está empurrando a outra, tem lutas que tem esse movimento. Teria que ver mesmo um contexto para isso. Por exemplo, você pode trazer isso para o lado do esporte (...) ou reproduzindo o desenho. No desenho, não mostra o esporte, ele mostra uma luta mesmo. Aí, talvez, esse outro lado seja interessante. Tem que pensar como... (Entrevista, PEF1, 03-06-2015).

Na verdade, eu preciso evitar que eles se machuquem. Luta com chute e soco, só consigo pensar em uma aula de iniciação em algum esporte. Brincadeira em si, não consigo pensar. Talvez juntar o grupo, fazer uma problematização e perguntar o que eles acham. Acho que seria por aí... (Entrevista, PEF2, 12-06-2015).

Assim, para contemplar o desejo infantil de brincar com o próprio corpo e o corpo do outro, Olivier (2000) aponta que as estratégias de ação didático-metodológicas para desenvolver os movimentos de luta podem partir das brincadeiras de luta. Nessa lógica, deve-se priorizar os jogos como um dos elementos de grande potencialidade para o ensino deste conteúdo, a fim de que as crianças desempenhem papéis, se conscientizem sobre os elementos das lutas, percebam as possibilidades corporais brincantes e limitantes para que assegurem a segurança e o bem-estar de todos os envolvidos.

Nessa perspectiva, a partir das observações no campo, apontamos, também, para a estratégia de ver a Educação Física como *espaçotempos* não só *do* corpo mas *para* o corpo, como uma possibilidade das crianças explorarem seus corpos, seus movimentos e suas representações simbólicas com liberdade.

Com o objetivo de mediar práticas corporais que dialoguem com as experiências das crianças, no que concerne às brincadeiras lúdico-agressivas, sugere-se que o professor, com base nas etapas anteriores de conhecer e possibilitar a participação infantil, possa aplicar esses conhecimentos compartilhados dentro das aulas.

O professor poderia mediar formas para vivenciar essa manifestação brincante, trazendo, por exemplo, trechos de filmes, de desenhos animados e de vídeos da *internet* sobre o que elas gostam de ver e depois contextualizar em suas aulas.

Sugere-se, também, relacionar às brincadeiras de lutas aos movimentos que as crianças fazem, a partir de brincadeiras historiadas, criadas ou pesquisadas, enfatizando sempre a ludicidade e o potencial do brincar para as crianças.

Outra opção seria desenvolver atividades associadas às brincadeiras populares, com a introdução das brincadeiras lúdico-agressivas nos brinquedos cantados, (re)construindo-os em aula, por exemplo.

Deste modo, de acordo com o que foi observado no campo e a partir dos enredos brincantes, optou-se por sinalizar propostas pedagógicas a partir de brincadeiras agonísticas e historiadas, representadas pelos tópicos a seguir.

Brincadeiras agonísticas

Caillois (1990) estabelece como uma de suas categorias de jogo *agôn*, caracterizado por compor os jogos de disputa, predominando a função de competição,

envolto por regras. O interesse do jogo está no sujeito brincante ver e ser reconhecido por seus pares através do vigor, da resistência e da superioridade em destacar quem é o melhor, o mais forte e o mais rápido nas experiências vivenciadas por eles.

As brincadeiras agonísticas, observadas através dos piques em geral, foram atividades que marcaram a constituição das brincadeiras lúdico-agressivas na pesquisa. Logue e Harvey (2010) destacaram em seus estudos que as brincadeiras de perseguição e de proteção e resgate, bem como as que envolvem super-heróis que estão incluídas nas brincadeiras de luta. Esses elementos reforçam que esse tipo de manifestação corporal abarca aspectos turbulentos, vigorosos, acompanhados de simbolismo e interação.

Reconhecer que há uma engenharia brincante em jogo no interior dessas atividades é o que nos convida a aprender com ela, no sentido de compreender esse processo como uma organização da brincadeira, que envolve a interação, a criação, a relação entre os pares, o respeito às regras do jogo, a escolha dos temas, dos personagens e das funções. Ou seja, a engenharia brincante seria a arte da construção da brincadeira, a partir da lógica infantil.

Brougère (1998) enfatiza que o professor deveria observar constantemente as interações e os diálogos entre as crianças e que, a partir disso, essas mesmas pistas poderiam enriquecer a prática pedagógica com os conhecimentos provenientes da cultura lúdica da infância. Uma possibilidade pedagógica pode ser extraída da própria experiência brincante de crianças de cinco anos de idade:

Um grupo de seis meninos estavam brincando perto da casinha, eles corriam, fugiam e, depois, voltavam para a casinha, levando alguns meninos, presos com suas mãos para trás. Lá dentro, eles corriam, pulavam um em cima do outro e lutavam, com o objetivo de pegar folhas de árvores que estavam na casinha e sair correndo. Percebi que haviam alguns meninos que faziam revistas e tiravam folhas dos bolsos de alguns deles e, ainda, os prendiam nos postes que seguram o toldo do pátio. Assim que eu tive oportunidade, perguntei sobre o que estavam brincando. Um deles me respondeu: “é de polícia e ladrão e de guerra. A gente tem que roubar as coisas. Aí, os policiais vêm atrás da gente”. Perguntei: “o que vocês roubaram?” Outro menino me respondeu: “dinheiro [as folhas]. Aqui é o cofre [a casinha]”. No meio da “brincadeira de guerra”, como eles mesmos disseram, se escutava: “rápido, pega tudo, a polícia vai invadir”, “corre, a polícia tá vindo”, “esconde o dinheiro todo, vai” (Diário de campo, crianças de cinco anos, 15 de setembro de 2015).

Nessa atividade, as crianças criaram um contexto agonístico com elementos lúdico-agressivos que refletem o contexto social em que vivem. O professor, nessa perspectiva, pode partir de uma experiência como essa para problematizar questões,

conhecer as lógicas brincantes e (re)inventar novas possibilidades com outros contextos e materiais.

Indo ao encontro a essa engenharia, nessas atividades, as crianças não só correm e se perseguem, há também outras competências que são desenvolvidas em meio a euforia das crianças como a destreza, a socialização, a construção de regras, o desenvolvimento de histórias, conduzindo-as a assumir diferentes papéis e a hibridizar a brincadeira com outros movimentos provenientes de histórias infantis, de desenhos animados, de contextos sociais e de movimentos de lutas (BARBOSA; MARTINS; MELLO, 2017).

Introduzir elementos de iniciação à luta com a “possibilidade de brincar de fazer como se” (OLIVIER, 2000), isto é, no plano simbólico, pode possibilitar desenvolver ações cooperativas, de ataque e defesa, de desequilíbrio, de imobilizações e de combate, sempre levando em consideração os movimentos surgidos espontaneamente, a satisfação de todos e a conscientização da interação com o corpo do outro.

Levar as crianças a experimentar situações-problema; oportunizar o conhecimento dos limites do seu corpo e do corpo do outro; problematizar a diferença entre brincadeira e briga; construir atividades sem necessariamente desenvolver uma luta específica, mas que proporcione um maior contato corporal entre elas e, procurar ouvir o que elas têm a dizer, podem ser alguns passos para mudanças de representações e de ações nos *espaçostempos* da Educação Física na Educação Infantil.

Fabiani, Scaglia e Almeida (2016) esclarecem que os processos de mediação pedagógica devem priorizar as maneiras significativas de apropriação das produções culturais infantis. A partir disso, reforçamos que as brincadeiras agonísticas, compostas por diversas manifestações com caráter competitivo (pique-pega, pique-parede, pique-alto, piques historiados, brincadeira de polícia e ladrão associados com elementos do cotidiano) registrados no campo, podem ser formas de desenvolver intervenções com a Educação Física.

Para tanto, os autores apostam em criar ambientes de aprendizagem, baseados nos jogos de faz de conta. Esse processo pode gerar uma escuta sensível para elementos brincantes; a ressignificação de aspectos do cotidiano, a compreensão da leitura e da produção de sentidos de cada contexto; a criação de situações imaginárias, compartilhando experiências; o entendimento das regras sociais durante o próprio desenvolvimento da brincadeira; o desenvolvimento de estímulos para motivar e

impulsionar a brincadeira; e, a reinvenção de histórias com cenários e personagens. Ações como essas podem ser desenvolvidas de acordo com os combinados e com a criatividade das crianças, mediadas pelo professor.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil, bem como a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2013; 2017) corroboram essa perspectiva ao ressaltar a relevância dos professores acolherem as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças e articulá-los em suas propostas pedagógicas, para que possam desenvolver com as crianças práticas de diálogo, de compartilhamento de experiências e de desenvolvimento de seu protagonismo.

Sarmiento, Fernandes e Tomás (2007, p. 194) nos convidam a avaliar o sentido e as possibilidades da participação das crianças na vida social, sobretudo na escola. Para eles, considerar a participação das crianças exige:

[...] a participação delas (mesmo que, frequentemente, apenas de forma simbólica) assumida como algo fundamental para melhorar as suas condições de vida, das suas famílias e das suas comunidades, discutir outras formas de relações ente adultos e crianças, contribuir para novas formas de conhecimento sobre a infância e construir espaços de participação e promover a discussão da possibilidade e necessidade de articulação entre democracia representativa e democracia participativa.

Assim, através do contato e do diálogo com as crianças e da leitura do que elas nos mostraram de suas realidades, um caminho pode ter sido aberto para se (re)significar práticas pedagógicas, contribuindo para a (re)criação de ambientes de aprendizagens conjuntas.

Brincadeiras historiadas

Consideramos brincadeiras historiadas como uma possibilidade de situar, contextualizar e confrontar aspectos que fazem parte do processo de socialização infantil, dialogando com cenários, enredos, personagens e elementos da cultura popular através da associação com jogos e brincadeiras tradicionais.

O processo de construção da história pode ser estruturado pelo professor e desenvolvido junto com as crianças, de modo que contemple as suas vozes e proporcione um ambiente brincante em constante transformação, pois, as suas vivências que ditarão a trajetória da brincadeira.

Para Mello et al. (2015), as brincadeiras historiadas proporcionam que as crianças participem efetivamente das atividades desenvolvidas e se tornem protagonistas e não apenas expectadoras da aula. Para os autores, “[...] participar da construção da história é muito mais divertido do que simplesmente ouvi-la. Por contemplar a ludicidade e trabalhar com o simbolismo, as brincadeiras historiadas se constituíram como uma importante estratégia de intervenção pedagógica [...]” (MELLO et al., 2015, p. 191).

A presença de desenhos animados que as crianças mais gostam em histórias inventadas pode ser um exemplo para personalizar a brincadeira, apresentar e criar ambientes que suscitem a imaginação das crianças. Para Barbosa e Gomes (2013), brincar de luta com personagens e enredos de desenhos animados desperta na criança o “*status* de liberdade”, de poder criar a partir do que lhes convém. Segundo os autores, quando as crianças estão envolvidas nesse contexto, a sua “[...] teatralização nos brinda com a sua grande capacidade de representar e, as suas brincadeiras demonstram isso: a significação do mundo em seu diminuto reino imagético” (BARBOSA; GOMES, 2013, p. 333).

Os estudos de Jones (2004) mostraram a influência da mídia na formação das crianças. Ele procura desmistificar o apelo do entretenimento violento na vida dos pequenos, apresentando pontos de vista antagônicos ao consenso atual. Assim, suas ideias vão em direção ao objetivo de conhecer o que as crianças estão experimentando na mídia e trazendo para escola.

Sabemos que as crianças ficam entretidas com os desenhos animados, dentre eles, há aqueles que possuem conteúdos ditos “mais agressivos”. É inevitável não relacionar com o cotidiano escolar, com os comportamentos de crianças imitando gestos, falas e confusões com esses personagens. O trecho a seguir exhibe crianças de cinco anos de idade relatando uma experiência brincante:

Eu estava observando as crianças na Educação Física, quando uma menina se aproximou de mim e começou a falar: “Tia, sabia que a minha mãe me deu uma caixa de porrada”. Eu me surpreendi e perguntei: “Caixa de porrada? O que tem nela?”. Ela me respondeu: lá tem umas coisas que fazem a gente bater forte, sabe? A Mulher Maravilha tem um chicote. Ela roda e acerta. Ai, quem bater mais forte ganha” (Diário de campo, criança de quatro anos de idade, 20 de outubro de 2015).

Destacamos os elementos de força e de poder que habitam os enredos das brincadeiras. Com base nesse episódio, por exemplo, é possível (re)construir com as crianças histórias a partir de uma caixa e dela sair objetos, figuras e sugestões de movimentos e de histórias. Assim, as brincadeiras lúdico-agressivas podem ganhar forma.

Para Jones (2004), brincar com violência de faz-de-conta é trabalhar com medos e angústias da vida real, desenvolvendo uma consciência entre a diferença do que é real para o que não é. Isso faz com que se sintam fortes e protegidos, além de canalizarem suas emoções e diminuírem suas ansiedades, funcionando como uma válvula de escape. Para o autor:

As crianças querem ser fortes e felizes, ao mesmo tempo, em que se sentem seguras. Se prestarmos atenção, veremos que as fantasias delas expressam o que acham que precisam atingir. Mas precisamos olhar além de nossas expectativas e interpretações adultas e enxergá-las através dos olhos de uma criança. Primeiro, precisamos começar a desembaraçar os medos e preconceitos que nos impedem de fazê-los (JONES, 2004, p.23).

Pais e professores ao se depararem com situações onde as crianças brincam de lutar, de contar histórias com teor agressivo ou de brincar de caçar monstros como heróis, deveriam primeiramente refletir e pensar em como lidar com essa situação, pois são ações relacionadas ao cotidiano infantil, isto é, brincadeiras que imitam ou são (re)significadas da TV.

Barbosa (2011) observou a relação da criança com os jogos e as brincadeiras produzidas entre elas na Educação Infantil, a partir da influência dos desenhos animados. O estudo mostrou que a imaginação subsidia enredos e disputas entre personagens de desenhos animados e que a experiência lúdica estimula a construção de novas brincadeiras, com base no que elas veem na TV.

A autora destaca a importância de os educadores estarem atentos aos elementos que revelam as culturas infantis, que auxiliam na produção de sentidos e de significados para aquilo que se quer ensinar. Para isso, ela sugere que a criança tenha incentivos e espaços para falar e se expressar por meio de diferentes linguagens sobre o que desejam brincar.

Farias, Wiggers e Viana (2014) analisaram as brincadeiras de lutas, muitas delas trazendo de forma subsumida conteúdos veiculados às mídias, temáticas relacionadas às

discussões de gênero, bem como roteiros de violência ilustrados pelo contexto das comunidades do entorno da escola.

Os autores perceberam que o sentido dado à brincadeira é proveniente da história individual, bem como a interação com seus pares. Assim, a ludicidade se manifesta de forma preponderante, coexistindo com atos de agressividade intencionais ou não. As brincadeiras de luta são vivenciadas e, ao mesmo tempo, reinventadas nas experiências infantis, situadas em um jogo de tensão entre o lúdico e a violência. A análise dos dados apresentam as maneiras diferentes de brincar de luta, que revelam o olhar da criança em torno do cotidiano, incluindo a comunidade e a escola.

Para Fabiani, Scaglia e Almeida (2016) é fundamental que as aulas sejam contextualizadas com a realidade das crianças, para que os processos de aprendizagem e as estratégias de ação sejam significativas. Para tanto, os autores propõem que se crie ambientes de aprendizagem, inter-relacionando o conhecimento infantil, o faz de conta e elementos corporais, como a luta.

Sinalizamos que observar a contextualização das brincadeiras lúdico-agressivas, a promoção do diálogo com as crianças e o oferecimento de *espaçostempos* para o compartilhamento de produção de seus conhecimentos, podem ser pontos de partida importantes para pensar na possibilidade das brincadeiras lúdico-agressivas se tonarem objeto de ensino e evidenciar o protagonismo infantil em seus processos de socialização.

Considerações finais

Na busca por operacionalizar o hibridismo brincante, a partir das brincadeiras lúdico-agressivas, como uma possibilidade de intervenção pedagógica da Educação Física com a Educação Infantil elencamos alguns elementos que nos ajudaram no processo de reflexão e de sinalização de propostas pedagógicas.

Em relação à reflexão sobre as brincadeiras lúdico-agressivas na escola apontamos para a compreensão dessa manifestação brincante para além das brincadeiras de luta, destacando as suas variações: agonísticas, historiadas, com lutas, com objetos e com desenhos animados. Ressaltamos, também, que a tentativa de quantificar as variações nas brincadeiras lúdico-agressivas nos ajudou a refletir que esse processo nos

encaminharia para a fragmentação, nos distanciando do entendimento do aspecto subjetivo que caracteriza o jogo.

Então, a partir da subjetividade do jogo, captada pelas brincadeiras lúdico-agressivas, nos conduziu às propostas pedagógicas, apontando para algumas estratégias de ensino. O objetivo maior, que se assinalou nas subcategorias, foi traçar meios para conhecer as culturas brincantes infantis, oportunizar a participação das crianças no trabalho pedagógico e mediar práticas corporais que dialogassem com as experiências das crianças.

Ressaltamos que o intuito não é sistematizar a prática do professor, mas possibilitar a reinvenção e a coprodução entre crianças e adultos a partir do que se desenvolve no cotidiano. Para tanto, a fim de operacionalizar a mediação pedagógica, sinalizamos experiências brincantes que se traduziram em brincadeiras agonísticas e historiadas como possibilidades pedagógicas das brincadeiras lúdico-agressivas nos *espaçostempos* da Educação Física, a partir das pistas deixadas pelas próprias experiências infantis.

Dessa forma, olhar as brincadeiras lúdico-agressivas por um ângulo que mostre possibilidades de enxergar o jogo como um sistema aberto, subjetivo e ambíguo, colocaria as crianças como protagonistas de suas práticas e como coprodutoras nos processos pedagógicos e, o professor, por sua vez, como um mediador desse processo, (re)inventando práticas com possibilidades desafiantes sobre as brincadeiras lúdico-agressivas. Deste modo, o jogo seria um objeto de ensino.

Estudar e pensar a criança sob esses pontos de articulação destacam a contribuição do próprio conhecimento e da experiência infantil para o processo de socialização e de protagonismo, de modo a realçar a lógica da brincadeira das crianças no desenvolvimento dos processos brincantes.

Compreendemos que cada sujeito pode fazer uma leitura e ser afetado por ela de maneira diferente. Nesse processo, a criança e o adulto podem compreender as brincadeiras lúdico-agressivas de acordo com o seu ponto de vista e o que faz sentido para tal situação.

Para que seja possível fazer uma leitura positiva das brincadeiras lúdico-agressivas na escola, é importante notar que tal manifestação possui o elemento do *nonsense*. O seu significado como sem sentido, não pode ser confundido com

incoerência, pois é necessário [...] compreender as maneiras de fazer dos praticantes que se escondem nos processos de utilização” (CERTEAU, 1994, p. 40).

Nesse sentido, que Freire (2005b) também aponta para um conflito existente entre o jogo e o trabalho, estabelecendo uma oposição de interesses entre o aspecto subjetivo e o objetivo, respectivamente. Nesse sentido, é preciso que o professor tenha a sutileza em administrar conflitos e não seja somente um “agente da objetivação”, pois o que se observa é a direção do jogo para o modelo objetivo. Consequentemente, nesse tipo de entendimento, é provável que prevaleça a atitude do “[...] adulto se irritar quando vê a criança brincar em vez de trabalhar” (FREINET, 1978 apud FREIRE, 2005b, p.63).

A sugestão é que os professores brinquem com suas ideias e com as experiências infantis e se apropriem delas. Assim, poderão criar possibilidades diferentes de brincar, para além do convencional. Cabe ao professor criar oportunidades com as crianças para que operem com os elementos significativos de suas culturas.

A partir disso, o que sugerimos é a compreensão do fenômeno do hibridismo brincante, a partir de diferentes dimensões, para tentar mostrar o que de fato ocorre nessas situações brincantes, trazendo luz para práticas ocultas que permeiam as relações infantis e dão sentido as complexidades do real. Isso pode permitir a compreensão de que a agressividade e o *nonsense*, sozinhos, não se desenvolvem como brincadeiras. Contudo, juntos, eles existem como a materIALIZAÇÃO das brincadeiras lúdico-agressivas.

Assim, pode ser possível proporcionar um ambiente caracterizado por trocas lúdicas e por experiências criativas aprendidas com as próprias crianças na rotina nos *espaçotempos* da Educação Física. Nesse sentido, o hibridismo brincante apresentaria em sua composição características de associação das rubricas da ludicidade, da agressividade e do *nonsense*, para que o contexto criado pelos sujeitos e suas apropriações sejam significativas.

É importante que a escola valorize a opinião das crianças, pois, participando, elas também aprendem. Ao proporcionar um ambiente democrático e de discussão, levamos as nossas crianças a serem mais cooperativas. E, assim, podemos nos desafiar [professores e pesquisadores], com um ensino que busque “como podemos fazer ou realizar?”, ao invés de “vamos fazer ou realizar!”. Portanto, pensar cooperativamente pode oportunizar a horizontalidade nas relações, mostrando que é uma forma

coparticipativa de aprender conjuntamente com o ensinar. Deste modo, conseguiremos desenvolver a socialização, o protagonismo, uma leitura positiva e, quem sabe, mediações pedagógicas com o reconhecimento dos modos de expressões infantis nas brincadeiras lúdico-agressivas na Educação Infantil?

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, R. F. M. **Influências brincantes**: Um estudo sobre a cultura lúdica infantil e o desenho animado, 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2011.
- BARBOSA, R. F. M.; GOMES, C. F. Os super-heróis em ação. Podem os desenhos animados sugerirem uma orientação estética lúdico-agressiva? **Revista eletrônica de Educação**, v. 7, n.1, p. 326-346, 2013.
- BARBOSA, R.; MARTINS, R.; MELLO, A. (2017). Brincadeiras lúdico-agressivas: tensões e possibilidades no cotidiano na Educação Infantil. **Movimento (ESEFID/UFRGS)**, v. 23, n. 1, 159-170.
- BHABHA, H. **O local da cultura**. Belo Horizonte, UFMG, 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** / Ministério da Educação, 2013.
- _____. Ministério da Educação. Terceira versão para consulta pública. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.
- BROUGÈRE, G. **Jogo e Educação**. Porto Alegre: Artes Medicas, 1998.
- CAILLOIS, R. **Os jogos e os homens**. Lisboa: Portugal, 1990.
- CANCLINI, N. G. **Culturas híbridas**: estrategias para entrar y salir de la modernidad. Buenos Aires: Sudamericana, 1995.
- CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.
- CORSARO, W. A. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- DADOUN, R. **A violência**: ensaio acerca do “homo violens”. Trad. Pilar Ferreira de Carvalho, Carmem de Carvalho Ferreira. Rio de Janeiro: DIFEL, 1998.
- FABIANI, D.; SCAGLIA, A.; ALMEIDA, J. O jogo de faz de conta e o ensino da luta para crianças: criando ambientes de aprendizagem. **Pensar a Prática**, v. 19, n. 1, p. 130-142, 2016.
- FARIA, A. L. G; FINCO, D. (Org.). **Sociologia da Infância no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011.
- FARIAS, M. J. A.; WIGGERS, I. D.; VIANA, R. N. O lúdico e a violência nas brincadeiras de luta: Um estudo do “se movimentar” das crianças em uma escola pública de São Luís do Maranhão – Brasil. **Holos**, v. 5, p. 98-111, dez, 2014.
- FERREIRA, S. H. As lutas na Educação Física Escolar. **Revista de educação física**. Maringá, v. 1, n. 135, p. 36-44, 2006.

- FREIRE, J. B. Jogo: um sistema complexo. In: VENÂNCIO, S.; FREIRE, J. B. (Org.). **O jogo dentro e fora da escola**. Campinas: Autores Associados, 2005a.
- _____. **O jogo: entre o riso e o choro**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2005b.
- HUIZINGA, J. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- JONES, G. **Brincando de matar monstros: por que as crianças precisam de fantasia, videogames e violência de faz-de-conta**. São Paulo: Conrad Ed. do Brasil, 2004.
- LOGUE, M. E.; SHELTON-HARVEY, H. Preschool Teachers' Views of Active Play. **Journal of Research in Childhood Education**, v. 24, n. 1, p. 32-49, 2010.
- MELLO et al. Capoeira na Educação Infantil: experiências nas aulas de Educação Física. In: MELLO, A. S.; Schneider, O. (Orgs.). **Capoeira: Abordagens socioculturais e pedagógicas**. Curitiba: Appris, p. 173-202, 2015.
- MORIN, E. **O Enigma do homem: para uma nova antropologia**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.
- PERRENOUD, Phillipe. **Novas Competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- OLIVIER, J. C. **Das brigas aos jogos com regras: enfrentando a indisciplina na escola**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- SAINT-EXUPÉRY, A. **O pequeno príncipe**. São Paulo: Giz Editorial, 2015.
- SARMENTO, M. J.; PINTO, M. **As Crianças: Contextos e Identidades**. Braga, Portugal: Centro de Estudos da Criança, 1997.
- SARMENTO, M. J., FERNANDES, N.; TOMÁS, C. Figuras da criança na sociologia da infância em Portugal. **Sociedad e Infancias**, n. 1, p. 39-59, 2017.
- SIQUEIRA, I. B.; WIGGERS, I. D.; SOUZA, V. P. O brincar na escola: relação entre o lúdico e a mídia no universo infantil. **Revista Brasileira de Ciências e Esportes**, v. 34, n. 2, p. 313-326, 2012.
- SPOSITO, M. P. A instituição escolar e violência. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 104, n. 1, 58-75, 1998.
- VIEIRA, T. M.; MENDES, F. D. C.; GUIMARÃES, L. C. Aprendizagem social e comportamentos agressivo e lúdico de meninos pré-escolares. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 23, n. 3, p. 544-553, 2010.
- VITÓRIA. Secretaria Municipal de Educação. **A educação infantil do município de vitória: um outro olhar**. Vitória: [s.n.], 2006.
- _____. CMEI Maria Nazareth Meneguelli. **Projeto Político Pedagógico**. Vitória, 2010.
- SUTTON-SMITH, B. **The ambiguity of play**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2th ed., 2001.

CONSIDERAÇÕES FINAIS – *A HISTÓRIA SEM FIM DAS BRINCADEIRAS INFANTIS*

*– E o que o senhor sabe sobre os desejos? O que sabe sobre o que é bom ou não é?
(...) Há muitas coisas que não se aprendem só pensando, é preciso vivê-las. E foi assim que só muito mais tarde, depois de ter tido a experiência vivida dessas coisas, Bastian recordou-se das palavras de Graograman e começou a compreendê-las (ENDE, 1986, p. 209-210).*

Na obra “A história sem fim” (ENDE, 1986) relata uma história que é contada a partir da imaginação do menino Bastian, que é o leitor do livro. Ele se torna o protagonista dentro do mundo da Fantasia, onde se passa a história. Com inspiração na história de Bastian, através da curiosidade e da vontade em compreender o que se encontra na penumbra e os segredos guardados no que se passa *com* e *entre* as crianças, que motivou ainda mais a busca por respostas durante a pesquisa.

Nesse sentido, tanto as crianças como as brincadeiras que surgiram e foram captadas nesta pesquisa traduzem que o portal para conhecer as experiências brincantes infantis está aberto e repleto de possibilidades, como aquele vivido por Bastian. O tempo de aión, o eterno vivido pela criança, se estabeleceu nas histórias sem fim das brincadeiras infantis. Então, fomos a procura por pistas sobre essas experiências brincantes.

Para tanto, o objetivo desta pesquisa foi compreender o hibridismo brincante por meio das brincadeiras lúdico-agressivas de crianças da Educação Infantil e, a partir dessa compreensão, sinalizar possibilidades de intervenções e de reorientações pedagógicas com a Educação Física nesse contexto.

Em busca de compreender o hibridismo brincante, fomos à procura de respostas para as questões norteadoras da pesquisa sobre o papel do hibridismo brincante na cultura de pares das crianças; os sentidos que as crianças atribuem as brincadeiras lúdico-agressivas e a contribuição do hibridismo brincante nas intervenções pedagógicas da Educação Física com a Educação Infantil. Para tanto, a organização da pesquisa refletiu o processo de construção de bases para se pensar o hibridismo brincante.

A partir dos campos de estudo da Sociologia da Infância e dos Estudos com o Cotidiano, foi possível compreender a infância e a criança como um objeto de investigação sociológica e como uma categoria que mostrou possibilidades brincantes, transgressões lúdicas e influências do contexto social que as crianças fazem parte. Juntamente a isso, a contribuição brincante de suas infâncias, enfatizando o plural desta última, gerou formas de ser e de fazer singulares e representativas do brincar, relacionado diretamente e indiretamente ao contexto social, sem que esse processo constituísse formas violentas de se relacionar.

Nesse sentido, a função pedagógica do brincar, enquanto eixo articulador na Educação Infantil, evidenciou, a partir da análise dos documentos norteadores nacionais e locais (BRASIL, 1998; 2013; 2017; VITÓRIA, 2006; 2010), a importância de crianças ativas e participativas nas diferentes práticas cotidianas para a valorização da produção de cultura nas ações e nas interações infantis.

Embora nos documentos norteadores analisados em questão – RCNEI, DCNEI, BNCC, Educação Infantil no Município de Vitória/ES e o PPP do CMEI – a criança seja compreendida como sujeito de direitos e ator social que explicita seu papel ativo, competente na produção social e cultural, capazes de atuar, de tomar decisões e de construir a sua própria infância, atribuindo sentido e especificidades às suas ações, a brincadeira e a maneira de ser desenvolvida na escola, por sua vez, ainda é algo que necessita de reflexões para que seja diferenciada de processos escolarizantes e que busque oportunizar a escuta das vozes infantis e a compreensão delas, efetivamente, como sujeito de direitos brincantes, nas situações pedagógicas.

Apontamos, que ao permitir que nos *espaçostempos* da Educação Física na Educação Infantil, a criança possa usufruir da prerrogativa de ser um sujeito de direitos, conduziria os professores a reconhecer a centralidade, a produção de cultura e o protagonismo infantil. Somente assim, outra leitura sobre as brincadeiras lúdico-agressivas no cotidiano escolar poderia ser realizada. Com isso, um outro olhar direcionaria o reconhecimento da perspectiva da criança, bem como a valorização de suas lógicas na brincadeira, conduzindo a compreensão de outras formas de expressividade infantil que pulsam das experiências brincantes.

Reforçamos a discussão, bem como a reflexão sobre as diferentes manifestações brincantes presentes na escola. Uma vez que a brincadeira está relacionada ao faz de

conta, as interações entre as crianças e os comportamentos que elas esboçam podem ressaltar linguagens brincantes idiossincráticas no cotidiano escolar.

Nessa perspectiva, no que diz respeito a análise das brincadeiras de luta na Educação Infantil, a revisão sistemática apresentou considerações importantes sobre a compreensão desta manifestação corporal com destaque para o esforço de dialogar com as crianças, construir regras conjuntas e sensibilizar, por parte do professor, de discernir brincadeira de briga de verdade, bem como de situações de *bullying*.

Dois aspectos se tornaram o ponto alto desta revisão. O primeiro diz respeito à identificação de formas de caracterizar as brincadeiras de luta, por meio da intencionalidade, a face do jogo, a linguagem corporal, a manutenção da reciprocidade do jogo e o desejo de estar junto. E o segundo se refere à contribuição das brincadeiras de luta como meios importantes para a socialização, o controle das emoções e a promoção do protagonismo infantil. Deste modo, essas subcategorias foram fundamentais para caracterizar as crianças como produtoras de conhecimento e que atribuem sentido às suas experiências dentro de um plano brincante.

Indo na direção da discussão sobre brincadeira e jogo como um fenômeno complexo e integrado, as conclusões que retiramos dos estudos de Freire (2005a,b) mostraram que o ato de jogar revela o jogo. Isto é, o jogo está relacionado à subjetividade e à ambientação do jogo. Assim, não é a atividade em si que define o jogo, mas a relação que o sujeito brincante tem com este fenômeno, ou seja, na sua relação simbólica em um ambiente propício, pluridimensional, contextualizado e específico para o jogo. Com este entendimento, nada se perde, tudo tem e faz sentido nas brincadeiras infantis.

Neste contexto, destacamos, também, que a ambiguidade do jogo está diretamente relacionada à tese do hibridismo brincante, pois as retóricas do imaginário, da identidade, da frivolidade e do poder, propostas por Sutton-Smith (2001), revelaram a proteiformidade e a imprevisibilidade da brincadeira na relação com os sujeitos brincantes lidarem com as regras-limites do contexto do jogo; a formação de identidades lúdicas inversivas, apontando para a elaboração de estratégias lúdicas e a afirmação de identidades no jogo; a afinidade com o jogo, destacando o aspecto simbólico, na busca pelo divertimento, tangenciado pelo *nonsense*; e, a luta pela superioridade e pelo poder, apresentadas por disputas lúdicas em jogos ordenados, que refletem ordem e civilidade e, jogos de desordem, que mostram o caos e a

irracionalidade. Mesmo dentro de um contexto ambíguo, a ludicidade prevalece e os sujeitos brincantes permanecem unidos pelo interesse e pelo entusiasmo em permanecer no jogo.

Assim, a experiência que o jogo proporciona aos seus participantes, na perspectiva de Charlot (2000), sinalizou para a importância das relações, das apropriações e das atribuições de sentidos nas relações com o saber. Apontamos para a necessidade de se fazer um duplo processo de leitura e de releitura da criança e de suas experiências brincantes e, conseqüentemente, da interpretação do seu cotidiano, a fim de possibilitar que ela seja ouvida e consigamos nos aproximar do que se passa em suas brincadeiras, ou seja, em sua relação com o mundo.

Deste modo, considerar o jogo como objeto educativo nos conduziu a compreendê-lo sob o ponto de vista do protagonismo infantil, como um instrumento de linguagem corporal e a compreensão da cultura de pares infantil através da fantasia e das racionalidades infantis na brincadeira. Sinalizamos que esses fatores podem permitir que elementos que fazem parte da realidade infantil estejam em constante diálogo com o trabalho pedagógico do professor.

Mergulhar no cotidiano, conhecendo as engenharias brincantes das crianças, permitiu reconhecê-las como produtoras ativas de conhecimento, sujeitos de direitos no território brincante da escola e inventores de suas brincadeiras com lógicas próprias. Lógicas essas, traçadas e camufladas no cotidiano escolar que instituíram outras configurações para olhar a criança, de forma contextualizada com a sua realidade e com as relações que se formaram na cultura de pares.

Ao investigar a articulação entre a ludicidade, a agressividade e *nonsense* nas situações brincantes foi possível identificar, a partir de experiências infantis, a possibilidade das brincadeiras lúdico-agressivas serem consideradas um produto da cultura da infância.

Isso reforça que as brincadeiras lúdico-agressivas estariam presentes na cultura de pares infantil como uma necessidade de expor suas vontades e desejos, por meio do diálogo corporal e da engenharia brincante, mediadas pelo contexto da fantasia, da mídia, da agressividade e do contexto social.

Assim, as brincadeiras lúdico-agressivas podem conter não só traços de seriedade, como também de visível desordem, pois se encontram em um campo híbrido,

associado à ludicidade, à agressividade e ao *nonsense*, evidenciando, deste modo, uma “harmonia conflituosa” (MAFFESOLI, 2012).

Neste caso, as brincadeiras lúdico-agressivas apresentaram um viés ambíguo em relação ao risco, risco esse, que não deveria ser confundido como banalização da violência e nem com a prática de *bullying* e de briga, pelo contrário, deve ser encarado como uma procura de incentivo brincante, autonomia, adaptação, confronto com a adversidade, superação e controle de limites corporais e relacionais.

A complexidade, que abrange as brincadeiras lúdico-agressivas, diz respeito ao envolvimento da heterogeneidade de seus elementos constitutivos, conduzindo a possibilidade de hibridizar aspectos, ao mesmo tempo, antagônicos e flexíveis, revelando cruzamentos e limites de fronteiras que cercam o hibridismo brincante.

Desse modo, os *espaçostempos* brincantes da Educação Infantil, sejam ligados à Educação Física ou não, necessitariam compreender a dinâmica e os conhecimentos produzidos a partir dessas práticas na Educação Infantil, desconstruindo imagens negativas sobre esse tipo de manifestação brincante.

Com o intuito de analisar a produção de sentidos e os momentos que conduziram as crianças a manifestar o interesse pelas brincadeiras lúdico-agressivas, a pesquisa apontou para as (re)invenções cotidianas, a apropriação, o registro de suas brincadeiras e a interpretação junto com elas, bem como os usos e as apropriações do que compõem a sua realidade social nas relações tecidas no cotidiano, captadas nos *espaçostempos* da Educação Física e nos momentos do recreio.

Os dados produzidos em campo demonstraram a produção de sentidos refletida na aproximação com as crianças, que permitiu captar seus pontos de vista nas relações sociais durante as brincadeiras lúdico-agressivas, trazendo luz para práticas camufladas, não ditas e expressivas que permeiam as interações infantis e que não têm espaço no cotidiano escolar. No entanto, para que a brincadeira flua no tempo da criança, isto é, no tempo de *aión*, elas pagam o preço através de suas espontaneidades, ora de modo camuflado, ora escancarado nas (intera)ções brincantes.

Concordamos com Elias e Dunning (1995) que são nos momentos de aparente relaxamento que ocorrem alto grau de controle, permitindo um padrão “civilizado” particular de comportamento. Então, nas brincadeiras lúdico-agressivas, as crianças estão favoráveis ao que pode ocorrer na situação brincante, por isso, vão em “busca da

excitação” para incrementar a brincadeira e, simultaneamente, se autocontrolam, para diminuir suas ansiedades e “fugirem da repressão social” (ELIAS, 1994).

No que diz respeito ao contexto social, os episódios brincantes mostraram um compartilhamento de um mesmo universo sociocultural, um sentimento de pertencimento e uma cultura de jogo que funcionou inter-relacionada com as suas próprias realidades, no entanto, vivenciadas em um contexto de faz de conta.

Destacamos o uso das brincadeiras lúdico-agressivas representando um “antídoto” para a violência na brincadeira, atuando contra a ação de algo nocivo no contexto brincante, corroborando Jones (2004) que brincar com comportamentos agressivos é uma forma de evitar essa atitude.

Em relação aos momentos que conduzem as crianças a manifestar o interesse pelas brincadeiras lúdico-agressivas, a pesquisa evidenciou que os *espaçostempos* do recreio se tornaram um ambiente de troca de experiências, de atualização das brincadeiras e de potencialidades pedagógicas.

Isso indica que as brincadeiras que as crianças (re)constroem, nesse ambiente, estão relacionadas ao que elas vivenciam em seu cotidiano. Sinalizamos para o que elas veem na TV – como os desenhos animados, super-heróis, princesas e personagens de histórias infantis – e transformam em sua realidade brincante, isto é, produções culturais criadas pelas próprias crianças nos momentos em que se relacionam livremente e que ainda podem estar sujeitas à modificação no momento em que interagem com seus pares. Isso qualifica a brincadeira e sugere uma atualização constante conforme o contexto, os integrantes e as regras propostas.

Já nos *espaçostempos* da Educação Física, as interações entre as crianças apareceram limitadas pelo espaço, pela organização e pela orientação pedagógica da aula, pois, embora seja um ambiente demarcado pela ordem e pela disciplina, também é definido pela espontaneidade, pelo prazer, pela tensão e pelo proibido entre as crianças, conduzindo-as a agirem taticamente para desenvolver a engenharia brincante nas brincadeiras lúdico-agressivas.

Por outro lado, os professores de Educação Física, com suas estratégias pedagógicas, revelaram uma cultura do cuidado ao tratar a agressividade na brincadeira, pelo fato de gerar medo delas se machucarem e/ou banalizar a violência. Consideramos que a superproteção poderia ser modificada para a abertura de espaços na aula com a mediação do professor em encontrar soluções conjuntas com as próprias crianças,

levando em consideração que, são nesses momentos que poderá ser observada a participação ativa da criança e o exercício de direitos brincantes, assim como, o desenvolvimento de competências tais como a percepção sobre segurança, a resolução de conflitos, a socialização e o respeito as regras construídas no grupo.

Deste modo, as brincadeiras lúdico-agressivas, ao integrar o repertório brincante das crianças, podem proporcionar que sejam desenvolvidas capacidades motoras, sociais, adaptativas e emocionais, pois, durante as suas experiências, a resolução de conflitos e a exploração da criação de regras se tornam fundamentais nessas relações.

Em busca de destacar as contribuições do hibridismo brincante nas intervenções pedagógicas da Educação Física com a Educação Infantil, sinalizamos, também, reorientações pedagógicas com este segmento de ensino.

O intuito dessa pesquisa foi provocar o leitor para os diferentes tipos de brincadeiras que compõem o cotidiano escolar, com destaque para as brincadeiras lúdico-agressivas, com as suas múltiplas expressões que fazem parte da vida das crianças e que geram aprendizados, descobertas e socialização.

Nessa perspectiva, o professor, ao sensibilizar o seu olhar para este tipo de brincadeira, possibilitou que as experiências infantis fossem compreendidas. As experiências que as crianças (re)criaram em suas brincadeiras, como as citadas no texto através dos episódios de interação, apontaram para a relação ativa da mídia e do contexto social com as culturas da infância, que se manifestaram de forma intensa, proteiforme e desafiadora.

Por meio das pistas deixadas pelas crianças, observamos que há uma lógica particular nas brincadeiras lúdico-agressivas, revelando a possibilidade de serem realizadas em um contexto turbulento, desde que a ludicidade esteja envolvida.

Essas manifestações brincantes também revelaram a produção cultural infantil ao transformar a complexa realidade em que vivem em brincadeira, mostrando que os elementos ludicidade e agressividade podem coexistir, conjugando aspectos racionais ou irracionais, bem como aspectos simbólicos, turbulentos, agressivos e de *nonsense* na mesma medida, ecoando a complexidade desse tipo de manifestação brincante.

Aceitando o desafio de pedagogizar as brincadeiras lúdico-agressivas nos *espaçostempos* da Educação Física na Educação Infantil, reafirmamos a tese da compreensão do hibridismo brincante possibilitar a socialização, a manifestação de protagonismo, a abertura para uma leitura positiva para os processos simbólicos das

crianças e possibilidade de mediação pedagógica do professor de Educação Física em intervenções docentes, apontando para uma reorientação pedagógica.

Reorientar, no sentido de orientar em um novo sentido. Assim, a reorientação pedagógica pode possibilitar novos caminhos e significados para a ação docente no que concerne às brincadeiras lúdico-agressivas nos *espaçotempos* da Educação Física na Educação Infantil.

O reconhecimento da produção cultural infantil e a troca de conhecimentos entre os sujeitos brincantes e os professores apontaram, ainda que despreziosamente, a reversão de visões cristalizadas sobre as manifestações corporais, assinalando para o que se revela e o que é produzido socialmente na cultura de pares infantil.

Consideramos que, mesmo com todo contexto de cuidado e de olhares estigmatizadores, foi possível constatar que as representações das crianças estavam voltadas para a fuga do olhar adulto, com a intenção de interagir para brincar, marcadas por regras criadas e vigiadas por eles mesmos.

Já as representações dos adultos, por sua vez, foram se transformando para um olhar mais sensível, após a reflexão sobre os registros imagéticos e reais do que ocorriam *com* e *entre* as crianças.

A reorientação de pensamento e, ao mesmo tempo, pedagógica, enquanto um processo de compreender a produção de sentidos que se expressa no hibridismo brincante, por meio da reflexão sobre os acontecimentos no/do/com o cotidiano, iniciou um novo caminho a ser construído e pensado sobre os múltiplos fatores que se encontram entremeados nas brincadeiras infantis.

Nessa perspectiva, a possibilidade de intervenção pedagógica das brincadeiras lúdico-agressivas mostrou que as suas variações podem indicar configurações de pedagogização dessa manifestação brincante, por meio de atividades agonísticas, historiadas, com movimentos de lutas, com objetos e com os desenhos animados. Com base nas estratégias de ensino de conhecer as culturas infantis, de proporcionar espaço para a coconstrução da aula com as crianças e de mediação de práticas articuladas às experiências infantis pode ser possível oportunizar ambientes inovadores, criativos e significativos de socialização e de protagonismo para as crianças na Educação Infantil.

A pesquisa, ao ter possibilitado espaço para que as crianças falassem sobre as suas interações e as suas engenharias brincantes, permitiu possibilidades de reflexão do professor sobre a reorganização de sua prática pedagógica, identificando, através das

vozes das crianças, representações brincantes captadas nos *espaçotempos* da escola que podem passar despercebidas na rotina escolar.

Por essa razão, compreender o cotidiano aliado à cultura dos sujeitos brincantes na escola é fundamental à medida que podemos horizontalizar as relações, inverter perspectivas, desconstruir representações formadas e reorientar as práticas pedagógicas com um movimento dialógico entre crianças e professores.

Portanto, defendemos outro olhar sobre as brincadeiras lúdico-agressivas, desconstruindo visões adultocêntricas e privilegiando espaços para alternativas, criações e compartilhamentos brincantes entre crianças e professores. Isso implica ter sensibilidade para perceber a lógica das brincadeiras infantis em se apropriar e resinificar o arcabouço cultural que compõe a sua realidade, junto com seus pares e, o potencial da brincadeira, apontando para uma direção que concebe as brincadeiras lúdico-agressivas com um *modus operandi* idiossincrático, que se constitui na inventividade de suas práticas e nos seus processos de produção de conhecimento.

REFERÊNCIAS

- ANGROSINO, M.; FLICK, U. (Coord.). **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- ALCOCK, S. Dressing up play: Rethinking play and playfulness from sociocultural perspectives. **He Kupu**, v. 2, n. 2, p. 19 - 30, 2009.
- _____. Playing with rules around routines: Children making mealtimes meaningful and enjoyable. **Early Years**, v. 27, n. 3, p. 281-293, 2007.
- ALDIS, O. **Playfighting**. New York: Academic Press, 1975.
- ALTMANN, H.; AYOUB, E.; AMARAL, S. C. F. Gênero na prática docente em educação física: "meninas não gostam de suar, meninos são habilidosos ao jogar"? **Estudos Feministas**, v. 19, n. 2, p. 491-50, 2011.
- ALVES, N. Questões epistemológicas no uso cotidiano das tecnologias. **XXVII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação**. Porto Alegre: Intercom – Sociedade Brasileira de estudos Interdisciplinares da Comunicação, set/2004.
- _____. **Educação e Supervisão: o trabalho coletivo na escola**. 11ª ed. São Paulo: Ed. Cortez, 2006.
- _____. Sobre as razões das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. **Anais do II Congresso Internacional Cotidiano: Diálogos sobre Diálogos**. Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2008.
- ANDRADE, L. B. Educação infantil: **discurso, legislação e práticas institucionais**. São Paulo: Editora Unesp, 2010.
- ANDRADE FILHO, N. F. **Experiências de movimento corporal de crianças no cotidiano da educação infantil: educação, conhecimento linguagem e arte**. 2011. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, São Paulo, 2011.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.
- ARCHETTI, E. **Masculinidades: fútbol, tango y polo en la Argentina**. Buenos Aires: Antropofagia, 2003.
- AYOUB, E. Reflexões sobre a educação física na educação infantil. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, p. 53-60, 2001.
- AZEVEDO, N. R.; KOOIJ, R. V. D.; NETO, C.. Brincar: O que pensam os educadores de Infância. In: NETO, C. **Jogos e Desenvolvimento da Criança**, pp. 23-31. Lisboa: Edições FMH - Universidade Técnica de Lisboa, 2011.
- BAPTISTA, M. R. O tempo e a criança: comentários ao fragmento 52 de Heráclito de Éfeso. **Revista Mal-Estar e Sociedade** – ano III, n. 4. Barbacena, Junho, p. 85- 100, 2010.
- BARBOSA, R. F. M. **Influências brincantes: um estudo sobre a cultura lúdica infantil e desenho animado**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2011.

- BARBOSA, R. F. M.; GOMES, C. F. Os super-heróis em ação. Podem os desenhos animados sugerirem uma orientação estética lúdico-agressiva? **Revista eletrônica de Educação**, v. 7, n.1, p. 326-346, 2013.
- BARBOSA, R. F. M.; GOMES, C. F. Brincadeira, mídia e pós-modernidade: reflexões e dilemas na sociedade atual. **Motrivivência**, v. 22, n. 34, p. 25-39, 2010.
- BARBOSA, R. F. M.; MARTINS, R. L. D. R.; MELLO, A. S. Brincadeiras lúdico-agressivas: Tensões e possibilidades no cotidiano na Educação Infantil. **Movimento (ESEFID/UFRGS)**, Porto Alegre, p. 159-170, mar. 2017.
- BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. da G. S. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BARREIRA, C. R. A. Uma análise fenomenológica da luta corporal e da arte marcial. In: **IV Seminário Internacional de Pesquisas e Estudos Qualitativos**, Rio Claro, 2010. Anais... UNESP, 2010.
- BATESON, G. A theory of play and fantasy. In: **Psychiatric research reports**, p. 177-178, 1955.
- BAUMAN, Z. **Vida Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2007.
- BECKER, H. S. **Outsiders: estudos de sociologia do desvio**. 1 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.
- BENJAMIN, W. **Reflexões: sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Summus, 1984.
- BHABHA, H. **O local da cultura**. Belo Horizonte, UFMG, 2007.
- BOGDAN, R. C; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto Editora, LTDA, 1994.
- BONDÍA, L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. V. 19, n. 1, p. 20-28, 2002.
- BRANDÃO, C. R. **A pergunta a várias mãos: a experiência da partilha através da pesquisa na educação**. São Paulo: Cortez, 2003. (Série saber com o outro; v. 1).
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** / Ministério da Educação, 2013.
- _____. **Base Nacional Comum Curricular**. Terceira versão revista. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2017.
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB Lei no 9394/96**.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Documento Introdutório. Brasília: MEC/SEF, 1998. v. 1.
- _____. Lei 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação**.
- BROUGÈRE, G. **Jogo e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- _____. **Brinquedo e cultura**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- BUSSAD, V. S. R.; SANTOS, A. K. Reflexões sobre a observação etnográfica: a cultura de pares em ação. In: MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. A. (Orgs.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo, Cortez:

2009.

BUSS-SIMÃO, M. **Pesquisa etnográfica com crianças pequenas: reflexões sobre o papel do pesquisador**. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 14, n. 41, p.37-59, 2014.

BUSS-SIMÃO, M.; ROCHA, E, A. C. Crianças, Infâncias, Educação e Corpo. **Nuances: estudos sobre Educação**. Presidente Prudente, SP, ano XIII, v. 14, n. 15, p. 185-204, 2007.

BYAFRA. Canção. **Fantasia real**. 1993.

CAILLOIS, R. **Os jogos e os homens**. Lisboa: Portugal, 1990.

CANCLINI, N. G. **Culturas híbridas: estratégias para entrar y salir de la modernidad**. Buenos Aires: Sudamericana, 1995.

CANDREVA, T. et al. A agressividade na educação infantil: o jogo como forma de intervenção. **Pensar a Prática**, v. 12, n. 1, p. 1-11, 2009.

CARVALHO, A. M. A.; MAGALHÃES, C. M. C.; PONTES, F. A. R.; BICHARA, I. D. (Orgs.), **Brincadeira e cultura: viajando pelo Brasil que brinca**. São Paulo Casa do Psicólogo, p.127-156, 2003.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

_____. Teoria e método no estudo das práticas cotidianas. In: SZMRECSANY, Maria Irene (org). **Anais do Encontro “Cotidiano, Cultura Popular e Planejamento Urbano”**. São Paulo: SAL/USP, 1985.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artes. Médicas, 2000.

_____. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação** [online], v. 11, n. 31, p. 7-18, 2006.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. 2. ed. Lisboa: DIFEL, 2002.

CHÂTEAU, J. **O Jogo e a criança**. São Paulo: Summus, 1987.

CORSARO, W. A. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

_____. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MULLER, F.; CARVALHO, A. M. A. (Org.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, p. 31-50, 2009.

_____. **We're friends, right?** - Inside kids' culture. Washington, D.C.: Joseph Henry Press, 2003.

_____. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educação e Sociedade**, v. 26, n. 91, p. 443-464, maio/ago. 2005.

CRUZ, S. H. V. **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008.

CUNHA, M. I. (Org.). **Pedagogia Universitária: energias emancipatórias em tempos neoliberais**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin Editores, 2006.

DADOUN, R. **A violência**: ensaio acerca do *homo violens*. Tradução de Pilar Ferreira de Carvalho e Carmem de Carvalho Ferreira. Rio de Janeiro: Difel, 1998.

DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. **Qualidade na educação da primeira infância**: perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DELGADO, A. C. C.; MULLER, F. Abordagens etnográficas nas pesquisas com crianças. In: CRUZ, S. H. V. (Org.). **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, p. 141-157, 2008.

DIAS, K. S. Formação estética: em busca do olhar sensível. In: KRAMER, S. et al. (Org.). **Infância e Educação Infantil**. 6ed. Campinas, SP: Papirus, p. 175-201, 1999. (Coleção Prática Pedagógica).

DIPIETRO, J. A. Rough and tumble play: A function of gender. **Developmental Psychology**, v. 7, n. 1, p. 50-58, 1981.

ELIAS, N. **O processo civilizador**: Uma história dos costumes. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994, v I.

ELIAS, N.; DUNNING, E. **A busca da excitação**. Lisboa: Memória e Sociedade, 1995.

ENDE, M. **A história sem fim**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

ESPELAGE, D. L.; LOW, S.; POLANIN, J. R.; BROWN, E. C. The impact of a middle-school program to reduce aggression, victimization, and sexual violence. **Journal of Adolescent Health**, v. 53, p. 180–186, 2013.

FABIANI, D.; SCAGLIA, A.; ALMEIDA, J. O jogo de faz de conta e o ensino da luta para crianças: criando ambientes de aprendizagem. **Pensar a Prática**, v. 19, n.1, p. 130-142, 2016.

FAIRCLOUGH, N. **Analyzing discourse**: textual analysis for social research. London: Routledge, 2003.

FARIA, M. M. et al. Atividades motoras cotidianas e suas influências no desenvolvimento de pré-escolares. **Movimento**, v. 16, n. 1, p. 113-130, 2010.

FARIA, A. L. G; FINCO, D. (Org.). **Sociologia da Infância no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011.

FARIAS, M. J. A.; WIGGERS, I. D.; VIANA, R. N. O lúdico e a violência nas brincadeiras de luta: Um estudo do “se movimentar” das crianças em uma escola pública de São Luís do Maranhão – Brasil. **Holos**, v. 5, p. 98-111, 2014.

FARIAS, M.; WIGGERS, I.; ALMEIDA, D. Brincadeiras de luta e cultura infantil: análise de publicações em periódicos da Educação Física (2004-2013). **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, v. 23, n. 1, p. 181-195, 2015.

FERREIRA, M. Do “avesso” do brincar ou... as relações entre pares, as rotinas da cultura infantil e a construção da(s) ordem(ens) social(ais) instituintes(s) das crianças no Jardim-de-Infância. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. **Crianças e Miúdos**: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: Edições ASA, p. 55-104, 2004.

_____. Branco demasiado branco: reflexões epistemológicas, metodológicas e éticas acerca da pesquisa com crianças. In: SARMENTO, M. J.; GOUVEA, M. C. S. (Orgs.). **Estudos da infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

FERREIRA, S. H. As lutas na Educação Física Escolar. **Revista de Educação Física**. Maringá, v. 1, n. 135, p. 36-44, 2006.

FERREIRA NETO, A. **Catálogo de Periódicos de Educação Física e Esporte (1930-2000)**. 1. ed. Vitória - Espírito Santo: PROTEORIA, 2002.

FILHO, S.; ALMEIDA, N., POMPERMAIER, H.; SOUZA, D. Comportamento Agressivo de Crianças em um Centro de Educação Infantil. **Paidéia**, v. 26, n. 64, p. 235-243, 2016.

FINCO, D; OLIVEIRA, F. A sociologia da pequena infância e a diversidade de gênero e de raça nas instituições de educação infantil. In: FARIA, A. L. G.; FINCO, D. (Org.). **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas: Autores Associados, p. 55-80, 2011.

FREIRE, J. B. Jogo: um sistema complexo. In: VENÂNCIO, S.; FREIRE, J. B. **O jogo dentro e fora da escola**. Campinas: Autores Associados, 2005a.

_____. **O jogo: entre o riso e o choro**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2005b.

_____. **Educação de corpo inteiro: Teoria e prática da Educação Física**. Ed. Scipione. São Paulo, 1997.

FROEBEL, F. **The Education of man**. Ed. W. T. Harris. Trad. W. N. Hailmann. New York: D. Appleton, 1912. (The International Series, v. 5).

GALVÃO, T.; PEREIRA, M. Revisões sistemáticas da literatura: passos para sua elaboração. **Epidemiol Serv Saúde**, v. 23, n.1, p. 183-4, 2014.

GARCIA, L. T.; ALMEIDA, N.; GIL, M. Conflitos e agressões entre bebês e diferentes atributos de brinquedos: Um estudo experimental. **Interação em Psicologia**, v. 17, n. 1, p. 27-36, 2013.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. 1. ed., 13 reimpr. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GINZBURG, C. **História noturna: decifrando o sabá**. São Paulo: Cia. das Letras, 1991.

_____. **O queijo e os vermes: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela Inquisição**. São Paulo: Cia. das Letras, 1987.

_____. **Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história**. São Paulo: Cia. das Letras, 1989.

GONÇALVES JUNIOR, L; DRIGO, A. J. A Já Regulamentada Profissão Educação Física e as Artes Marciais. **Motriz**, v.2, n.7, 2001.

GRAUE, M.; WALSH, D. **Children in context: theories, methods and ethics of studying children**. Thousand Oaks, CA: Sage, 1998.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

HARLOW, H. F. **Behavior of nonhuman primates: modern research trends**. New York: Academic, 1965.

HEWES, J. Seeking Balance in Motion: The Role of Spontaneous Free Play in Promoting Social and Emotional Health in Early Childhood Care and Education. **Children (Basel)**, v.1, n.3, 280-301, 2014.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo:

Perspectiva, 2007.

HUMPHREYS, A. P.; SMITH, P. K. **Rough-and-tumble in preschool and playground** Oxford, UK: Blackwell, 1984.

KIM, S.; HWANG, J. Construction the rough and tumble play in school park for preschoolers and its effects of application. **International Information Institute**, v. 20, n. 1, p. 23-30, 2017.

KISHIMOTO, T. M. **Jogos Infantis: O jogo, a criança e a educação**. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 1998.

_____. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

_____. **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. 10. Ed. São Paulo: Editora Cortez, 2007.

KLIPEL, M. V.; MELLO, A. da S. Infância, educação infantil e educação física. In: MELLO, A. da S.; SANTOS W. (Orgs.). **Educação física na educação infantil: práticas pedagógicas no cotidiano escolar**. Curitiba, PR: CRV, 2012.

KUHLMANN, J. R. M. Educando a infância brasileira. In: VEIGA, C; FARIA FILHO, L.; LOPES, E. (Org.). **500 anos de educação no brasil**. 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica, p. 469-496, 2010.

JARVIS, P. Rough and tumble play: lessons in life. **Evolutionary Psychology**, v. 4, 330-346, 2006.

JONES, G. **Brincando de matar monstros: por que as crianças precisam de fantasia, videogames e violência de faz de conta**. São Paulo: Conrad Ed. do Brasil, 2004.

LINDSEY, E. W.; COLWELL, M. J. Pretend and physical play: Links to preschoolers' affective social competence. **Merrill Palmer Q**, v. 59, n. 3, p. 330-360, 2013.

LIPOVETSKY, G. **Os tempos hipermodernos**. Tradução Mário Vilela. São Paulo: Barcarolla, 2004.

LIRA, S. P. Geografia do crime: estudo do índice de violência criminalizada (IVC) e da tipologia socioespacial. **E-Metropolis**, v. 6, n. 23, dez. 2015.

_____. Violência Urbana: uma análise no município de Vitória/ES. **Anais do Seminário Nacional da Pós-Graduação em Ciências Sociais**, UFES, v. 1, n. 1, 2011.

LOGUE, M. E.; SHELTON-HARVEY, H. Preschool Teachers' Views of Active Play. **Journal of Research in Childhood Education**, n. 24, v.1, p. 32-49, 2010.

LOPES NETO, A. A. Bullying: Comportamento agressivo entre estudantes. **Jornal de Pediatria** (Rio de Janeiro), v.81, n.5, p. 164-172, 2005.

LORENZ, K. **A agressão: uma história natural do mal**. Lisboa: Relógio D'Água, 2001.

LUZ, I. R. **Agressividade na primeira infância: um estudo a partir das relações estabelecidas pelas crianças no ambiente familiar e na creche**. São Paulo: Cortez, 2008.

MAFFESOLI, M. **O tempo retorna: formas elementares do pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

_____. **O instante eterno: o retorno do trágico nas sociedades pós-modernas**.

São Paulo: Zouk, 2003.

_____. **A contemplação do mundo**. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1995.

_____. **O eterno instante**: o retorno do trágico nas sociedades pós-modernas. Lisboa: Piaget, 2001.

MAIDEL, S. Cyberbullying: Um novo risco advindo das tecnologias digitais. **Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)**, v. 2, p. 113-119, 2009.

MARQUES, M. A. M. R. Jogo de luta ou luta a sério? Como distinguir para decidir? **Cadernos de Educação de Infância**, n. 90, p. 24-30, 2010.

MATURANA, H.; VERDEN-ZOLLER, G. **Amor y juego**: fundamento olvidados de lo humano. Santiago: Editorial Instituto de Terapia cognitiva, 1994.

MEANEY, M. J.; STEWART, J.; BEATTY, W. W. Sex differences in social play the socialization of sex roles. **Advances in the Study of Behavior**, v.15, p. 1-56. 1985.

MELLO, A. S.; DAMACENO, L. G. **Conhecimento e Metodologia do Ensino do Jogo**. Vitória: universidade Federal do Espírito Santo, Núcleo de Educação Aberta e a Distância, 2011.

MELLO, A. S.; ZANDOMINEGUE, B. A. C.; BARBOSA, R. F. M.; MARTINS, R. L. D. R.; SANTOS, W. A Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular: pressupostos e interfaces com a Educação Física. **Motrivivência**, v. 28, n. 48, p. 130-149, 2016.

MELLO et al. Capoeira na Educação Infantil: experiências nas aulas de Educação Física. In: MELLO, A. S.; Schneider, O. (Orgs.). **Capoeira: Abordagens socioculturais e pedagógicas**. Curitiba: Appris, p. 173-202, 2015.

MELLO, C. O.; FACHEL, J.; SPERB, T. M. **A interação social na brincadeira de faz-de-conta**: uma análise da dimensão metacomunicativa. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. Brasília, v. 13, n. 1, p. 119-130, 1997.

MORAIS, M. L. S.; OTTA, E. Entre a serra e o mar. In: CARVALHO, A. M. A.; MAGALHÃES, C. M. C.; PONTES, F. A. R.; BICHARA, I. D. (Orgs.), **Brincadeira e cultura**: viajando pelo Brasil que brinca (p. 127-157). São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Instituto Piaget, 2003.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **O enigma do homem**: para uma nova antropologia. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

MOYLES, J. R. et al. **A excelência do brincar**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

NASCIMENTO, M. L. B. P. Reconhecimento da Sociologia da Infância como área de conhecimento e campo de pesquisa. In: FARIA, A. L. G.; FINCO, D. (Orgs.). **Sociologia da Infância no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, p. 37-54, 2011.

NASCIMENTO, P. R. B; ALMEIDA, L. A tematização das lutas na Educação Física Escolar: restrições e possibilidades. **Movimento**. v.3, n.13, 2007.

NETO, C. O brincar e o desenvolvimento integral da criança. **Colóquio Brincar e**

Modos de Ser Criança. Documento não publicado. Portugal, 26 de maio, 2017. Recuperado de: < <https://sites.google.com/site/brincar2017/>>.

_____. Com a rua em vias de extinção, os recreios são a única alternativa que as crianças têm. **Jornal iOnline.** Portugal, 12 de setembro, 2017. Recuperado de: < <https://ionline.sapo.pt/411405>>.

_____. **Jogo e desenvolvimento da criança.** Lisboa: Edições FMH, 1997.

NICOLETTI, G.; MANOEL E. J. Inventário de ações motoras de crianças no playground. **Revista de Educação Física/UEM**, v.18, n.1, p.17-26, 2007.

OLIVEIRA, N. R. C. de. Concepção de infância na Educação Física brasileira. In: **Revista Brasileira de Ciências do Esporte.** v. 26, n. 3, p. 95-109, 2005.

OLIVIER, J. C. **Das brigas aos jogos com regras:** enfrentando a indisciplina na escola. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PEDROSA, M. I.; CARVALHO, A. Análise qualitativa de episódios de interação: uma reflexão sobre procedimentos e formas de uso. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 18, n. 3, p. 431-442, 2005.

PELLEGRINI, A. D.; SMITH, P. K. Physical activity play: the nature and function of a neglected aspect of play. **Child development**, v. 69, n. 3, p. 577-598, 1998.

PEDROSA, M. I.; CARVALHO, A. Análise qualitativa de episódios de interação: uma reflexão sobre procedimentos e formas de uso. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 18, n. 3, p. 431-442, 2005.

PELBART, P. P. **A nau do tempo rei:** sete ensaios sobre o tempo da loucura. Rio de Janeiro: Imago, 1993.

PEREIRA, V.; PEREIRA, B. Jogos, brincadeiras e interações nos recreios do 1º ciclo: diferenças entre gêneros e idades. **Atividade Física, Saúde e Lazer:** O valor formativo do jogo e da brincadeira. Braga: Portugal, p. 61-72, 2011.

PEREIRA, B.; MENDONÇA, D.; NETO, C.; VALENTE, L.; SMITH, P. K. Bullying in Portuguese Schools. **School Psychology International**, v. 25, n. 2, p. 241-254, 2004.

PEREIRA, B. O. **Para uma escola sem violência:** estudo e prevenção das práticas agressivas entre crianças. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.

PERRENOUD, P. **Novas Competências para ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

PROSDÓCIMO, E. Agressividade na escola: o que pensam os professores In: VIII Congresso Nacional de Educação – **Educere:** Formação de Professores – Edição Internacional, 2008, Curitiba. *Anais...* Curitiba: PUCPR, v. 8. p.1406 – 1420, 2008.

PROUT, A. **The future of childhood.** New York: RoutledgeFalmer, 2005.

RAYOU, P. “Crianças e jovens, atores sociais na escola. Como os compreender?”. In: **Dossiê Sociologia da Infância: Pesquisas com crianças. Educação e Sociedade,** Campinas, v. 26, n. 91, maio/ago., 2005.

RESENDE, V. M.; RAMALHO, V. **Análise de discurso crítica.** São Paulo: Contexto, 2006.

RICHTER, A. C.; VAZ, A. F. Educação física, educação do corpo e pequena infância: interfaces e contradições na rotina de uma creche. **Movimento**, v. 16, n. 1, p. 53-70, 2010.

ROCHA, E. A. C. Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. In: CRUZ, S. H. V. (Org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, p. 43-51, 2008.

ROCHA, M. O.; COSTA, Carmen Lucia; PASSOS NETO, Irazano. Bullying e o papel da sociedade. **Caderno de Graduação – Ciências Humanas e Sociais**, v. 1, n. 16, p. 191-199, 2013.

ROSA, A. **Educação Física com crianças de seis meses a dois anos de idade: práticas produzidas no cotidiano de um CMEI de Vitória/ES**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

SAINT-EXUPÉRY, A. **O pequeno príncipe**. São Paulo: Giz Editorial, 2015.

SALMIVALLI, C. et al. Bullying as a group process: participant roles and their relations to social status within the group. **Aggressive Behavior**, v. 22, p. 1-15, 1996.

SAMPSON, R. J.; LAUB, J. H. Urban poverty and the family context of delinquency: a new look at structure and process in a classic study. **Child Development**, v. 65, n. 1, p. 523-540, 1994.

SAMPSON, R. J., MORENOFF, J. D.; EARLS, F.. Beyond social capital: spatial dynamics of collective efficacy for children. **American Sociological Review**, v. 64, p. 633-660, 1999.

SANTOS et al. Usos e apropriações do jogo em aulas de educação física nos cotidianos da educação infantil. In: MELLO, A. da S.; SANTOS W. (Orgs.). **Educação Física na Educação Infantil: práticas pedagógicas no cotidiano escolar**. Curitiba, PR: CRV, p. 105-121, 2012.

SARMENTO, M. J. Sociologia da Infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, M.; GOUVEA, M. C. S. (Org.) **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes, 2009.

_____. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (Coord.). **Crianças e Miúdos: Perspectivas sociopedagógicas sobre infância e educação**. Porto. Asa, 2004.

_____. **Imaginário e culturas da infância**. Texto produzido no âmbito das atividades do Projeto “As marcas dos tempos: a interculturalidade nas culturas da infância”, Projeto POCTI/CED, 2002.

_____. Culturas infantis e direitos das crianças. **Revista Criança**. Brasília, n. 45, p. 5-8, dez, 2007.

_____. A reinvenção do ofício de criança e de aluno. **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 6, n. 3, p. 581-602, 2011.

_____. A sociologia da infância e a sociedade contemporânea: desafios conceituais e praxeológicos. In: ENS, Romilda T.; GARANHANI, Marynelma C. (Orgs.). **Sociologia da infância e a formação de professores**. Curitiba: Champagnat, p.13-46, 2013.

_____. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. In: Educação & Sociedade: Sociologia da infância: pesquisas com crianças. **Revista de Ciência da Educação**, Campinas, SP: Centro de Estudos Educação e Sociedade; Cortez, v. 26, maio/ago., 2005.

_____. Imaginário e culturas infantis. **Cad. Educ. Fae/UFPel**, Pelotas v. 21, p. 51-59, 2003.

SARMENTO, M. J. et al. **Educação infantil em jornada de tempo integral: dilemas e perspectivas**. Brasília, DF, Ministério da Educação, Vitória: EDUFES, 2015.

SARMENTO, M. J.; PINTO, M. **As Crianças: Contextos e Identidades**. Braga, Portugal: Centro de Estudos da Criança, 1997.

SARMENTO, M. J., FERNANDES, N.; TOMÁS, C. Políticas públicas e participação infantil. **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 25, p. 183-206, 2007.

_____. Figuras da criança na sociologia da infância em Portugal. **Sociedad e Infancias**, n. 1, p. 39-59, 2017.

SARTRE, J. P. **Saint Genet: ator e mártir**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

SAURA, S. C. O imaginário do lazer e do lúdico anunciado em práticas espontâneas do corpo brincante. **Rev. bras. educ. fís. esporte**, São Paulo, v. 28, n. 1, p.163-175, 2014.

SAYÃO, D. T.; LERINA, G. L. **Corpo e movimento, adultos e crianças: experiências e desafios**. In: Caderno de Formação/ Divisão Infantil. Florianópolis, p.75- 80, 2004.

SAYÃO, D. T. Infância, prática de ensino de educação física e educação infantil. In: FERNANDEZ VAZ, A.; SAYÃO, D. T.; PINTO, F. M. (Org.). **Educação do corpo e formação de professores: reflexões sobre a prática de ensino de educação física**. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2002.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SCOTT, E.; PANKSEP, J. Rough-and-tumble play in human children. **Aggressive Behavior**, v. 29, n. 1, p. 539-551, 2003.

SILVA, A. M.; DAÓLIO, J. Análise etnográfica das relações de gênero em brincadeiras realizadas por um grupo de crianças de pré-escola: contribuições para uma pesquisa em busca dos significados. **Movimento**, v.13, n.1, p.13-37, 2007.

SILVA, P. R. A presença masculina na Educação Infantil: diversidade e identidades na docência. In: FARIA, A. L. G; FINCO, D. (Orgs.). **Sociologia da Infância no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, p. 105-120, 2011.

SILVA, E. A Rede Científica e a Construção do Conhecimento. **Informação & Sociedade: estudos**, v. 12, n.1, p. 120-148, 2002.

SILVA, P. R. da. A presença masculina na Educação Infantil: diversidade e identidades na docência. In: FARIA, A. L. G; FINCO, D. (Orgs.). **Sociologia da Infância no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, p. 105-120, 2011.

SIQUEIRA, I. B.; WIGGERS, I. D.; SOUZA, V. P. O brincar na escola: relação entre o lúdico e a mídia no universo infantil. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, 2012; v. 34, n. 2, p. 313-326.

SMITH, P. Play fighting and real fighting: Perspectives on their relationships. In: SCHIMIDT, A.; ATZWANGER, K.; GRAMMER, E; SCHAFER, K. (Orgs.), **New aspects of human ethology** New York: Plenum Press, p. 47-64, 1997.

SMITH, P. K.; CONNOLY, K. J. **The ecology of preschool behavior**. London:

Cambridge University Press, 1980.

SMITH, P. K.; PELLEGRINI, A. D. Play in great apes and humans. In: PELLEGRINI, A.; SMITH, P. K. (Eds.), **The nature of play: Great apes and humans**. New York: The Guilford Press, p. 285-298, 2004.

SMITH, P. K.; COWIE, H.; BLADES, M. **Understanding Children's Development**. Oxford Blackwell Publisher, 1998.

SPRADLEY, J. P. **Participant Observation**. Orlando/Florida: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers, 1980.

SOARES, N. F. **A investigação participativa no grupo social da infância**. Uminho, IEC, Mimeo, 2003.

SOLON, L. A. G.; COSTA, N. R. A.; ROSSETI-FERREIRA, M. C. Conversando com crianças. In: CRUZ, S. H. V. (Org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, p. 204-224, 2008.

SOUZA, F.; RODRIGUES, M. M. A segregação sexual na interação de crianças de 8 e 9 anos. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v.15, n.3, 489- 496, 2002.

SPARIOSU, M. Dionysus reborn. Ithaca, N. Y.: Cornell University Press, 1989.

SPERB, T. M; DI CONTI, L. A dimensão metarepresentativa da brincadeira de faz-de-conta. **Paidéia**. FFCLRP-USP: Rib. Preto, Fev/Ago, 1998.

SPOSITO, M. P. A instituição escolar e violência. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 104, n. 1, 58-75, 1998.

STRATHERN, M. **reproducing the future**. London: Routledge, 1992.

SUTTON-SMITH, B. **The ambiguity of play**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2th ed., 2001.

TANNOCK, M. T. Rough and Tumble Play: An Investigation of the Perceptions of Educators and Young Children. **Early Childhood Education Journal**, v. 35, p. 357-361, 2008.

TANNOCK, M. T. Observing young children's rough-and-tumble play. **Australasian Journal of Early Childhood**, v. 36, n. 2, p. 13-20, 2011.

TONUCCI, F. **Com olhos de crianças**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2005.

TURA, A. Observação do Cotidiano Escolar. In ZAGO, N.; CARVALHO, M. e VILELA, R. A. (Org.). **Itinerários de pesquisa: perspectivas em Sociologia da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

VARGA, D. **Hyperbole and humor in children's language play**. Journal of Research in Childhood Education, v. 14, n. 2, p. 142-151, 2000.

VAZ, A. F. Aspectos, contradições e mal-entendidos da educação do corpo e a infância. **Motrivivência**, v. 13, n. 19, p. 7-11, 2002.

VEIGA, G.; LENG, W.; CACHUCHO, R.; KETELAAR, L.; KOK, J. N.; KNOBBE, A.; NETO, C.; RIEFFE, C. Social Competence at the Playground: Preschoolers During Recess. **Infant and Child development**, v. 26, n. 1, p. 1-15, 2017.

VELHO, G. 1981. **Individualismo e cultura. Notas para uma antropologia contemporânea**. Rio de Janeiro: Zahar.

VIEIRA, T. M.; MENDES, F. D. C.; GUIMARÃES, L. C. Aprendizagem social e comportamentos agressivo e lúdico de meninos pré-escolares. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 23, n. 3, p. 544-553, 2010.

VITÓRIA. Secretaria Municipal de Segurança Urbana. Gerência do Observatório de Segurança Pública. **Plano Municipal de Segurança Cidadã**, 2015.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **A educação infantil do município de vitória: um outro olhar**. Vitória: [s.n.], 2006.

_____. CMEI Maria Nazareth Menegueli. **Projeto Político Pedagógico**. Vitória, 2010.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WAJSKOP, G. **Brincar na pré-escola**. 8a Ed. São Paulo: Cortez, 2009.

WATSON-GECEO, K. Thick Explanation in the Ethnographic Study of Child Socialization and Development: A Longitudinal Study of the Problem of Schooling for Kwara'ae (Solomon Islands) Children. In: CORSARO, W.; MILLER, P. J. (Org.). **The Production and Reproduction of Children's Worlds: Interpretive Methodologies for the Study of Childhood Socialization**, p. 51-66, 1992.

WATSON, M. W.; PENG, Y. The relation between toy gun play and children's aggressive behavior. **Early Education and Development**, v. 3, p. 370-389, 1992.

WENETZ, I.; STIGGER, M. P. A construção do gênero no espaço escolar. **Movimento**, v.12, n.1, p. 59-80, 2006.

WENETZ, I. et al. As (des)construções de gênero e sexualidade no recreio escolar. **Rev Bras Ed Fís Esp**, v.27, n.1, p.117-128, 2013.

YOUNG, R. J. C. **Colonial desire: hybridity in theory, culture and race**. London e New York: Routledge, 1995.

ZABALZA, M. **A qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ZALUAR, A. Um debate disperso: violência e crime no Brasil da redemocratização. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 13, n. 3, 1999.

ZEQUINÃO, M. A.; MEDEIROS, P.; P. B.; CARDOSO, F. L. Bullying escolar: um fenômeno multifacetado. **Educ. Pesqui**, v.42, n.1, pp.181-198, 2016.

ANEXOS

I - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DAS CRIANÇAS

1. Retrato dos sujeitos:

- 1.1 Grupo de idade:
- 1.2 Momento de observação
- 1.3 Número de alunos/gênero:
- 1.4 Aparência
- 1.5 Maneiras de vestir
- 1.6 Modo de falar
- 1.7 Modo de agir
- 1.8 Particularidades dos indivíduos

2. Visões de mundo observadas:

- 2.1 Elementos atitudinais
- 2.2 Elementos culturais
- 2.3 Elementos sociais
- 2.4 Elementos brincantes

3. Construção do diálogo:

- 3.1 Comportamentos
- 3.2 Expressões faciais

4. Descrição do espaço físico:

- 4.1 Espaços de aula
- 4.2 Espaços de brincadeira
- 4.3 Mobília

4.4 Brinquedos

5. Comportamento do observador:

5.1 Observação

5.2 Apresentação

5.3 Instrumentos

5.4 Intervenção

6. Descrição de atividades:

6.1 Detalhamento da aula

6.2 Descrição das atividades

6.3 Comportamentos específicos dos alunos com o professor

6.4 Comportamentos específicos dos alunos em momentos livres

7. Relatos de acontecimentos

7.1 Forma como acontecem

7.2 Natureza das ações

II - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

1. PERFIL DA PROFESSORA

Nome:

Formação (licenciatura ou bacharelado):

Instituição:

Ano:

Pós-graduação (especialização, mestrado, doutorado):

Relação de trabalho (professor efetivo ou professor temporário):

Tempo de docência na Educação Infantil:

Tempo de docência neste CMEI:

2. A ESCOLA

Você vê alguma relação entre as condições socioeconômicas que o CMEI está inserido e o comportamento dos alunos? Caso sim, de que forma?

3. AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

O que você busca priorizar em suas aulas? Ou Em sua opinião, qual é o papel da EF na EI?

Como você organiza/seleciona os conteúdos de aula?

Quais são os desafios que você encontra na relação com as crianças?

E o que te surpreende de modo positivo?

Você teve ou tem dificuldades em relação ao comportamento das crianças em suas aulas? Caso sim, que tipo de dificuldades? Como você lida com isso?

4. AS CRIANÇAS

Em suas aulas, as crianças correspondem bem ao que é pedido por você ou elas resistem às suas propostas?

Em sua avaliação, quais são os fatores que contribuem para que as crianças se interessarem por suas aulas?

Quando elas se dispersam/resistem ao que foi proposto, qual é a sua atitude?

Nos momentos de dispersão/resistência, você consegue perceber o que elas estão fazendo?

Em situações que crianças brincam “agressivamente”, de lutinha, por exemplo, na sua opinião, esse tipo de comportamento pode existir? Como você lida com isso?

Como você agiria diante da seguinte situação hipotética, caso ela ocorresse em sua aula ou no momento de pátio:

Um grupo de crianças, composto de meninos e meninas, executando movimentos de corrida e de contatos físicos, bem como comportamentos de fantasia, de agitação, de gritos e de agressividade. Entretanto, esta atividade estaria transcorrendo sem que houvesse queixas por parte dos alunos.

A partir de dois filmetes produzidos no decorrer da observação das crianças, o primeiro com o grupo de 4 anos e o segundo com o grupo de 6 anos, responda:

- a) Qual foi a sua impressão em relação aos vídeos?
- b) Você considera essa atividade criada pelas crianças como agressiva? Por quê?
- c) Qual a sua opinião em relação à criança trazer a agressividade para a brincadeira?
- d) Você acha que seria possível desenvolver atividades com essa temática?
- e) Você já fez isso em sua aula? Caso sim, poderia dar um exemplo?

5. A PESQUISA

Há algo que gostaria de comentar durante esse período em que eu estive presente em suas aulas?

III- AUTORIZAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA



**Centro Municipal de Educação Infantil
Maria Nazareth Menegueli**

AUTORIZAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Eu, Fernando Torres Otero de Souza diretor responsável do Centro Municipal de Educação Infantil Maria Nazareth Menegueli (CMEI MNM), venho por meio desta informar a V. Sa. que autorizo a pesquisadora *Raquel Firmino Magalhães Barbosa*, aluna do curso de Pós-Graduação em Educação Física – Doutorado, da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, a realizar/desenvolver a pesquisa intitulada “*O Hibridismo brincante na Educação Infantil: reflexões sobre a cultura de pares e reorientações pedagógicas em Educação Física*”, sob orientação do Prof. Dr. André da Silva Mello.

Declaro conhecer e cumprir as Resoluções éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 196/96. Esta instituição está ciente de suas co-responsabilidades como *instituição co-participante* do projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infra-estrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Fernando Torres Otero de Souza
Diretor Escolar
Portaria Nº 034/2015
CMEI Maria Nazareth Menegueli

Fernando Torres Otero de Souza
Diretor do CMEI Maria Nazareth Menegueli

IV- DECLARAÇÃO DE USO DE IMAGENS



PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA
Secretaria de Educação
CMEI MARIA NAZARETH MENEGUELI

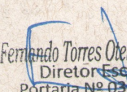
Vitória (ES), 15 de março de 2016.

DECLARAÇÃO

Declaramos para os devidos fins que o CMEI "Maria Nazareth Menegueli" realiza, junto aos responsáveis pelas crianças aqui matriculadas, autorização prévia para registros fotográficos das atividades desenvolvidas em nossas dependências, sejam elas referentes as aulas, as apresentações culturais, as pesquisas científicas, bem como atividades externas, tais como, visitas pedagógicas, aulas de campo, apresentações culturais.

A referida autorização é colhida no ato da matrícula das crianças e os responsáveis são devidamente informados dos possíveis usos dessas imagens: Mostras culturais, acadêmicas.

Atenciosamente,


FERNANDO TORRES OTERO DE SOUZA
Diretor Escolar
Portaria Nº 034/2015
CMEI Maria Nazareth Menegueli

FERNANDO TORRES OTERO DE SOUZA

• Diretor Escolar



Rua Lea, 180 - Santa Martha - Vitória/ES - Tel: 3325-5425